

Primer Taller de Actualización
sobre los Programas de Estudio 2006

Español

Antología

Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria fue elaborado por personal académico de la Dirección General de Desarrollo Curricular, que pertenece a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

La SEP agradece a los profesores y directivos de las escuelas secundarias y a los especialistas de otras instituciones por su participación en este proceso.

Compiladores

Celia Díaz Argüero

Celia Zamudio Mesa (ENAH)

Laura Beatriz García Valero

Enrique Lepe García

Graciela Quinteros Sciurano (UAM-Xochimilco)

Coordinador editorial

Esteban Manteca

Diseño

Ismael Villafranco Tinoco

Formación

Lourdes Salas Alexander

Primera edición, 2006

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, 2006

Argentina 28

Col. Centro, C. P. 06020

México, D. F.

ISBN 968-9076-28-0

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. PROHIBIDA SU VENTA

Índice

| | |
|--|-----|
| Presentación | 5 |
| Pasado y futuro del verbo leer <i>Emilia Ferreiro</i> | 7 |
| Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura <i>Delia Lerner</i> | 17 |
| Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario <i>Delia Lerner</i> | 37 |
| Proyecto: “Los mensajes publicitarios: el arte de la persuasión” <i>Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez</i> | 43 |
| La planificación de proyectos <i>María Laura Galaburri</i> | 47 |
| La evaluación del proyecto diseñado <i>María Laura Galaburri</i> | 55 |
| Evaluación: Concepto, tipología y objetivos <i>María Antonia Casanova</i> | 61 |
| Reformar la evaluación para reformar la enseñanza <i>María Antonia Casanova</i> | 83 |
| Anexos | 103 |
| Planeación de un proyecto | 105 |
| Organización de las actividades permanentes | 107 |
| Bibliografía | 111 |

Los maestros son elemento fundamental del proceso educativo. La sociedad deposita en ellos la confianza y les asigna la responsabilidad de favorecer los aprendizajes y de promover el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso en los alumnos al término de un ciclo o de un nivel educativo. Los maestros son conscientes de que no basta con poner en juego los conocimientos logrados en su formación inicial para realizar este encargo social sino que requieren, además de aplicar toda la experiencia adquirida durante su desempeño profesional, mantenerse en permanente actualización sobre las aportaciones de la investigación acerca de los procesos de desarrollo de los niños y jóvenes, sobre alternativas que mejoran el trabajo didáctico y sobre los nuevos conocimientos que generan las disciplinas científicas acerca de la realidad natural y social.

En consecuencia, los maestros asumen el compromiso de fortalecer su actividad profesional para renovar sus prácticas pedagógicas con un mejor dominio de los contenidos curriculares y una mayor sensibilidad ante los alumnos, sus problemas y la realidad en que se desenvuelven. Con ello, los maestros contribuyen a elevar la calidad de los servicios que ofrece la escuela a los alumnos en el acceso, la permanencia y el logro de sus aprendizajes.

A partir del ciclo 2006-2007 las escuelas secundarias de todo el país, independientemente de la modalidad en que ofrecen sus servicios, inician en el primer grado la aplicación de nuevos programas, que son parte del Plan de Estudios establecido en el Acuerdo Secretarial 384. Esto significa que los profesores responsables de atender el primer grado trabajarán con asignaturas actualizadas y con renovadas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje –adecuadas a las características de los adolescentes, a la naturaleza de los contenidos y a las modalidades de trabajo que ofrecen las escuelas.

Para apoyar el fortalecimiento profesional de los maestros y garantizar que la reforma curricular de este nivel logre los resultados esperados, la Secretaría de Educación Pública elaboró una serie de materiales de apoyo para el trabajo docente y los distribuye a todos los maestros y directivos: a) documentos curriculares básicos (plan de estudios y programas de cada asignatura); b) guías para orientar el conocimiento del plan de estudios y el trabajo con los programas de primer grado; c) antologías de textos que apoyan el estudio con las guías, amplían el conocimiento de los contenidos programáticos y ofrecen opciones para seleccionar otras fuentes de información, y d) materiales digitales con textos, imágenes y sonido que se anexarán a algunas guías y antologías.

De manera particular, las antologías reúnen una serie de textos para que los maestros actualicen sus conocimientos acerca de los contenidos de los programas de estudio y se apropien de propuestas didácticas novedosas y de mejores procedimientos para planear y evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Se pretende que mediante el análisis individual y colectivo de esos materiales los maestros reflexionen sobre sus prácticas y fortalezcan su tarea docente.

Asimismo, con el propósito de que cada entidad brinde a los maestros más apoyos para la actualización se han fortalecido los equipos técnicos estatales con docentes que conocen el plan y los programas de estudio. Ellos habrán de atender dudas y ofrecer las orientaciones que requieran los colectivos escolares, o bien atenderán las jornadas de trabajo en que participen grupos de maestros por localidad o región, según lo decida la autoridad educativa local.

Además, la Secretaría de Educación Pública iniciará un programa de actividades de apoyo a la actualización sobre Reforma de Educación Secundaria a través de la Red Edusat y preparará los recursos necesarios para trabajar los programas con apoyo de los recursos de la Internet.

La Secretaría de Educación Pública tiene la plena seguridad de que estos materiales serán recursos importantes de apoyo a la invaluable labor que realizan los maestros y directivos, y de que servirán para que cada escuela diseñe una estrategia de formación docente orientada a fortalecer el desarrollo profesional de sus integrantes. Asimismo, agradece a los directivos y docentes las sugerencias que permitan mejorar los contenidos y la presentación de estos materiales.

Secretaría de Educación Pública

Pasado y futuro del verbo leer¹

Emilia Ferreiro*

Esta presentación tiene un objetivo bien definido: problematizar el futuro de la lectura en términos de la comprensión del pasado.

Los verbos *leer* y *escribir* no tienen una definición unívoca. Son verbos que remiten a construcciones sociales, a actividades socialmente definidas. La relación de los hombres y mujeres con lo escrito no está dada de una vez por todas ni ha sido siempre igual: se fue construyendo en la historia. Leer no ha tenido ni tendrá la misma significación en el siglo XII y en el XXI.

La tipología textual tampoco consiste en un conjunto cerrado de géneros. De hecho, estamos asistiendo a la aparición de nuevos modos de decir y nuevos modos de escribir, a nuevos modos de escuchar lo oral y nuevos modos de leer lo escrito.

Es preciso ubicarse entre “la nostalgia conservadora y la utopía ingenua” (Chartier, 1997). En el centro del debate, ¿cómo ayudar a construir esos nuevos lectores del siglo XXI, nuevos lectores que también hay que concebir como nuevos productores de textos?

¿Estamos frente a una renovación (¿revolución?) en la definición del texto y del lector, de las prácticas de lectura y de los modos de leer? Creo que la respuesta debe ser positiva.

En momentos de cambios radicales (y en fin de milenio) es de rigor buscar en el pasado momentos similares para tratar de atisbar el modo de ser de los cambios que se avecinan, que son parte del presente, pero un presente siempre mal comprendido porque está engullido en las premuras de lo cotidiano.

Veamos algunas constataciones de este presente confuso, antes de ir a las interpretaciones:

* Ferreiro, E. (2001), “Pasado y futuro del verbo leer”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, SEP/FCE, pp. 29-44.

¹ Ponencia presentada en el Segundo Congreso Interamericano de Editores, México, D. F., 27 de noviembre de 1997.

- a) La expresión *computer literacy* (para hablar la lengua del imperio) esconde más de lo que explicita, porque una buena parte de la población del planeta, supuestamente letrada, resulta iletrada en relación con esta nueva tecnología.
- b) Todos los aquí presentes somos parte de una generación intermedia, que “vio llegar” la computadora. Asistir a la llegada de una tecnología o nacer con esa tecnología instalada en la sociedad son situaciones diferentes. Nosotros somos como aquellos que vieron llegar el teléfono (del único aparato, bien instalado en un lugar predeterminado, al teléfono inalámbrico y al celular, marca de *status* tanto como instrumento de comunicación); o como las generaciones que vieron llegar las reproductoras de sonido (de los discos de pasta dura a los casetes y los discos compactos...). Además del acceso a la tecnología, una variante importante es haber nacido con esa tecnología ya instalada en la sociedad. Que se tenga o no en la casa un reproductor de discos compactos, el hecho de saber que tal cosa existe, modifica fundamentalmente las expectativas y las actitudes. Nosotros hemos “visto llegar” la computadora. Los niños que ahora están en las aulas de primaria son niños que nacieron con las computadoras instaladas en la sociedad (no en sus casas, no en sus escuelas, pero sí en la sociedad). Son niños que, por ese solo hecho, tienen una diferencia radical con sus maestras (casi todas ellas atacadas por ese virus de la *computer illiteracy*).
- c) Como corresponde al espíritu de fin de milenio, se anuncia el fin de las bibliotecas, de los libros y los derechos de autor. Parece un poco adormecido el sentido crítico, ya que se cita con creciente insistencia el *dictum* de

McLuhan (*the medium is the message*) mientras que, al mismo tiempo, se proponen a la firma de los autores los contratos más fantasiosos relativos a publicación total o fragmentada de la obra, en cualquier medio conocido o por conocer, como si el mensaje fuera independiente del medio.

- d) Todos ensalzan la educación como la clave de la pertenencia al siglo XXI, pero casi nadie se atreve a enfrentar los nuevos desafíos de la alfabetización. En efecto, en medio de promesas incumplidas de alfabetización universal, en medio de la realidad brutal de una alfabetización masiva que apenas si alcanza para el libro de texto (gratis o no), nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos, la incapacidad para pasar de EL libro (en singular) a LOS libros (en plural)... sin hablar de las redes informáticas y otras lindezas similares.

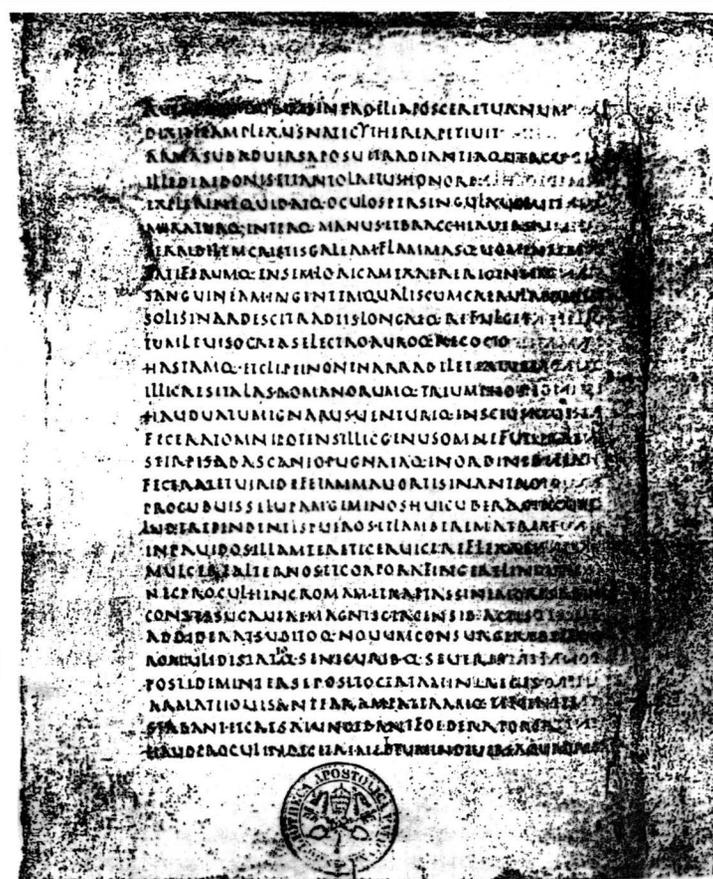
No es cierto que la primera gran revolución en el comportamiento lector se debió a una invención tecnológica. La primera gran revolución en los procesos de lectura fue anterior a la imprenta. Muchas de las virtudes atribuidas durante décadas a la imprenta se sabe, gracias a recientes investigaciones históricas, que son de origen medieval. La imprenta difundió cambios que desde el siglo VII fueron introducidos por algunos escribas; no fueron los copistas de los grandes centros de cultura medieval, sino copistas irlandeses, en las fronteras geográficas de la cristiandad medieval, quienes comenzaron a dividir el texto sistemáticamente en unidades gráficas (“palabras gráficas”). Un texto que, así dividido, permitía una comprensión casi inmediata, sin pasar por la intermediación de la voz. Esa innovación tardó varios siglos en recibir aceptación general. Pero llegó a tiempo

para la gran renovación escolástica de los siglos XI a XIII en Europa (Saenger, 1997a).

Procedimientos insólitos de copia veloz fueron inventados para suplir las necesidades de textos de las nuevas universidades (así, por ejemplo, el sistema de los *peciae*, utilizado por los copistas profesionales de la universidad de París desde el siglo XIII). Pero es claro que la imprenta permitió la realización de ese sueño medieval nunca alcanzado: estar frente a una copia exacta del mismo texto.

Imaginemos el escenario: la página de la antigüedad clásica (ilustración 1) estaba hecha para probar las habilidades de intérprete del lector. Una página sin distinción de palabras y sin puntuación: ambas cosas quedaban a cargo del lector. Prepararse para “dar voz al texto”, para hacerlo “sonar”, era similar a la preparación del lector de música de nuestra época. El

Ilustración 1. Texto en *scriptio continua* (siglo V, copia de la Eneida de Virgilio)



texto clásico estaba hecho para que “sonara”, al igual que una partitura musical. Y, también al igual que la música, lo de menos eran las letras (muchas de las cuales había que restituir, por la abundancia de abreviaturas). Lo que realmente importaba era la interpretación.

Control social sobre la interpretación (una mala lectura en voz alta podía equivaler a la herejía, algunos siglos más tarde).

Esa página de la antigüedad clásica y de los primeros siglos medievales es radicalmente diferente de la página con la cual hemos convivido durante casi diez siglos: una página que permite (sugiere) una interpretación (ilustración 2).

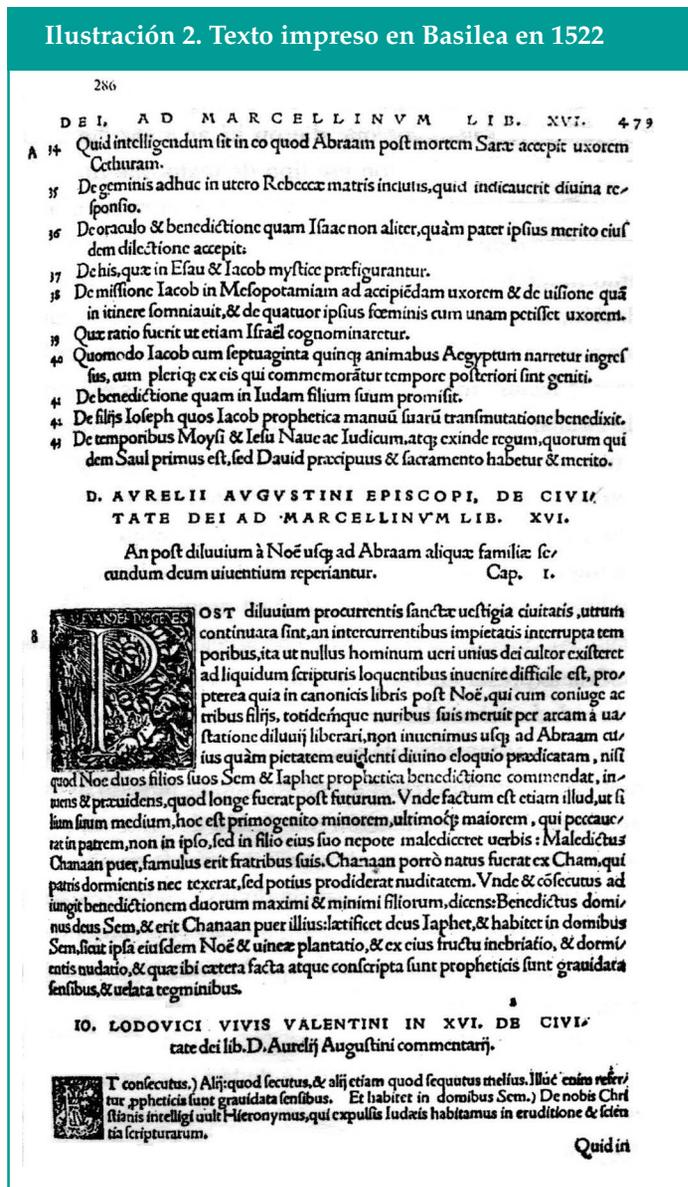
Una página que permite la extracción de un fragmento para un acto de citación (Illich, 1994). Los cambios que dieron lugar a esa “gramática de la legibilidad” (Parkes, 1992) produjeron ese tipo de texto que nos resulta familiar: un texto con título y autor claramente visibles al comienzo, con páginas numeradas, con índice, con división en capítulos, secciones y párrafos, con un ordenamiento numérico o alfabético, con letras ampliadas para indicar comienzo o titulación, con una puntuación que ayuda al lector a encontrar los límites externos e internos de cierta parte del discurso argumentativo. Esa página dio origen a la lectura individual sin censura social. Es esa página la que está a punto de estallar con las nuevas tecnologías de la comunicación.

Pero la lectura silenciosa alimentó al mismo tiempo dos consecuencias no previstas: la herejía y el erotismo. La nueva intimidad con el texto genera dos movimientos complementarios en un mismo acto de complicidad: la libertad del lector, cuya interpretación queda momentáneamente fuera de la esfera de la censura, y la libertad del escritor, dueño de su pluma y de su voz apagada, que puede permitirse expresar, en la intimidad de la celda o de la recámara, lo que ninguna voz podría expresar en voz alta (Saenger, 1997b).

La página heredada del medioevo está ahora a punto de estallar. Esa página permitió la práctica sistemática de la citación y esa distinción importantísima entre comentario y citación (*exact wording*). Esto es llevado al extremo con las nuevas tecnologías. La fragmentación indefinida de un texto puede producir tanto un exceso de citación como, al mismo tiempo, la posibilidad indefinida de plagio por causa de la superabundancia de textos en circulación.

La página medieval permitió una relación única y singular entre el lector y el texto. La página de la computadora rompe la intimidad con el texto. La página iluminada y en posición vertical transforma la lectura en computadora en una lectura pública.

Ilustración 2. Texto impreso en Basilea en 1522



En poco tiempo hemos pasado del elogio de la posición *décontractée* frente al texto (abandono de la posición escolástica y escolar de la lectura por la posibilidad de leer tirado en el piso, sobre almohadones, en la cama...) a una nueva postura rígida. La pantalla de la computadora nos retrotrae a la época del *scriptorium* medieval: las manos en una posición fija, sobre el teclado; los ojos mirando un texto expuesto en vertical; la espalda rígida. Rigidez de la posición y potencial publicidad de lo leído o de lo producido son dos consecuencias molestas de la nueva tecnología.

Antes del código las manos del lector quedaban atrapadas, sosteniendo los extremos del rollo que leía. Las manos se liberaron progresivamente y permitieron esa maravilla de los tiempos modernos: un lector podía tomar notas mientras leía. Ahora, en cierto sentido, volvemos al rollo: el desplegarse de las páginas que leemos o escribimos en la pantalla no tiene nada de similar con el hojear. El movimiento del texto es vertical y no horizontal, y las manos quedan atrapadas entre el teclado y el *mouse* (palabra que nadie se anima, felizmente, a traducir como "ratón").

Los libros se fueron diferenciando y personalizando progresivamente. Su aspecto nos permitía ponerles nombres de inmediato. Pero la computadora nos impone una imagen neutra, donde todos los textos se parecen. (Tomemos como ejemplo el correo electrónico por oposición al correo donde el sobre tiene una existencia material. Cuando reviso el correo normal, decido si abro o envío directamente algo al cesto sobre la base de una cantidad de indicadores: el tipo y tamaño del sobre, el logotipo, la presencia o ausencia de letra manuscrita, etcétera. Por contraste, el correo electrónico me impide esta primera decisión, y me obliga al ejercicio seudodemocrático: todos los mensajes se presentan con la misma tipografía como si todos fueran igualmente dignos de nuestra atención.)

Lo que acabo de escribir parece tener más que ver con "la nostalgia conservadora" que con el realismo del usuario. Pero no es eso. En una época en donde sólo escuchamos el elogio de

las nuevas tecnologías he juzgado oportuno recordar a los editores aquí presentes que de lo que se trata es de una ruptura radical respecto a prácticas medievales (preimpresión, si se las quiere llamar así) y, en cierto sentido, de un retorno a algunas de esas prácticas que se creían superadas.

Como los cambios son muy acelerados y la investigación sobre el impacto de las nuevas tecnologías queda rezagada con respecto a la propia evolución de éstas, sólo nos resta imaginar cuáles de todos los cambios tendrán realmente un impacto en las prácticas de producción y comprensión de textos, en los usos sociales de la lengua escrita y en la educación.

Haré un listado que tiene la intención de provocar la reflexión, más que la de proponer una agenda de discusión.

- 1) *La aglutinación de funciones.* La disociación de funciones que hoy día nos parecen solidarias fue la norma durante los siglos pasados: el autor no era el ejecutor material de las marcas; los escribas no eran lectores autorizados; la escritura se exhibió durante siglos delante de poblaciones incapaces de leer lo exhibido; los monarcas tenían el poder de controlar lo que podía ser escrito a pesar de ser analfabetos, etcétera.

Durante siglos el productor del texto a ser escrito y el productor de las marcas –el *escriba*– estuvieron disociados. El trabajo de escriba era trabajo de esclavo o de subalterno por la carga laboral manual involucrada en la escritura. El escriba de la Edad Media, por ejemplo, debía raspar y pulir la piel del animal y preparar el pergamino; debía dar el corte adecuado a las plumas de ganso con un instrumento que aún hoy llamamos "cortaplumas"; debía preparar las tintas, etcétera (Ong, 1987). El autor dictaba pero no producía las grafías.

Los desarrollos tecnológicos permitieron juntar dos funciones que durante siglos se habían mantenido separadas: el autor intelectual y el autor material de las

marcas. Con ello surge el “manuscrito de autor” (junto con la idea de autor, que es una idea moderna).

Con la difusión de las máquinas de escribir la idea de “manuscrito de autor” se redefine. El autor intelectual y material puede desprenderse ahora de sus propias grafías y elegir tipos de imprenta para su producción. En cierta medida, empieza a ser tipógrafo.

Con la llegada de los procesadores de palabras y el rápido perfeccionamiento de las impresoras personales, por primera vez el autor material y el autor intelectual se reúnen con la idea de editor. Este autor puede variar el tamaño y el tipo de los caracteres, puede decidir la *mise en page*, puede insertar dibujos o recuadros... y puede enviar directamente su disquete a la imprenta.

Los contratos *camera ready* establecen una nueva relación autor/editor, de cuyo destino no juzgo ni prejuizo. Simplemente, me parece un dato a tener en cuenta.

- 2) *La tipología de textos no está cerrada.* No sólo tenemos nuevos estilos de comunicación escrita sino también nuevos modos de comunicación oral. Hablar a una contestadora automática genera un estilo de “hablar por teléfono” que es diferente del que ya conocíamos (y algunos lingüistas se están interesando en esto). De la misma manera, enviar un fax o un *e-mail* no es equivalente a enviar un telegrama ni, mucho menos, a enviar una carta. En el análisis de estos materiales la edad de los usuarios parece ser un dato crucial (por lo que ya dijimos acerca de ser contemporáneos o no de la aparición de la tecnología).
- 3) *La distinción imagen/texto resulta problemática.* Esta distinción, extremadamente importante desde la introducción de las “iluminaciones” en los textos medievales, y firmemente establecida en la Edad Moderna, por primera vez resulta cuestionada por las nuevas tecnologías: simplemente, porque el texto puede ser tratado como una imagen. La interfase

texto/imagen (y los cambios de percepción por parte de los usuarios) es sin duda un tema que merece la mayor atención. Precisamente porque las nuevas tecnologías llegan en un momento de superexplotación de recursos gráficos para guiar la interpretación del lector. (Lo cual es una de las manifestaciones más obvias de la falta de confianza en el lector: particularmente en textos didácticos, se utiliza toda clase de recursos –dibujos, recuadros o fondos de diferente color, cambio de tipografía, etcétera– porque ya la puntuación no basta para guiar la interpretación de un lector considerado, *a priori*, como incompetente.)

- 4) *Pantalla de TV versus pantalla de computadora.* Antes de la proliferación de las PC asistimos a la instalación en la sociedad del televisor. Pantalla por pantalla, son ambas similares (de hecho, su interfase es cada vez más intensa). Pero una es previa a la otra, en términos de difusión social. Y en su momento se habló de la posibilidad de que la imagen reemplazara al texto..., pero las computadoras restablecieron con fuerza la prioritaria necesidad del manejo eficiente del alfabeto.

La pantalla del televisor tiene algo que la otra pantalla no tiene: el control remoto. Según algunos, este instrumento –no la pantalla– es lo más innovador, porque ha creado una “cultura de la interrupción y de la impaciencia” (Barbier Bouvet, 1993) que conduce hacia la fragmentación del texto. Yuxtaponer, privilegiar los “tiempos fuertes” en detrimento de las transiciones, cambiar continuamente antes de tener el tiempo de analizar... Ésos son comportamientos de la nueva generación (la que nació conviviendo con el televisor) que, aparentemente, se trasladan con la mayor facilidad a la otra pantalla de la vida contemporánea: la de la computadora. Podemos suponer, con fundamento, que el modo de actuar frente a estas dos pantallas puede afectar la relación con lo impreso, no sólo en frecuencia de uso sino

en el modo de relación con ello. “La manera de circular *entre* las imágenes (y no sólo *en* la imagen) cambia la manera de circular en el texto” (Barbier Bouvet, 1993). Y yo agregaría: cambia también la manera de circular *entre* los textos.

- 5) *Imperialismo lingüístico y consecuencias ortográficas*. En principio, no hay límite a la capacidad de las computadoras para procesar símbolos. Sin embargo, el hecho de que las tecnologías se desarrollen en una lengua que desconoce los diacríticos lleva, de hecho, a considerar a éstos como “complicaciones innecesarias”. Por lo tanto, las diferentes ortografías que, junto con las diferencias de lenguas, fueron consideradas durante este siglo como “modos alternativos”, igualmente válidos, de decir o escribir, vuelven a ser sometidas al paradigma de valoración del “latín de los tiempos modernos”, o sea, el inglés.

A los franceses se les pide que escriban sin acentos (lo cual equivale a ejercer una violencia inaudita sobre esa escritura). En español, la pobre letra “ñ” sufre las más extrañas transformaciones: fácilmente suprimible sin afectar la comprensión en *niño* (=nino), no ocurre lo mismo en otros casos frecuentes, por ejemplo *año* (que he registrado en mi *e-mail* como *anio*, *anho*, *agno*). La omisión de los acentos (factible en español) traerá consecuencias ortográficas, con o sin el beneplácito de la Real Academia...

El imperialismo lingüístico se expresa, por supuesto, en otros frentes: nuevas palabras se adoptan por asimilación, incluso cuando hay términos perfectamente instalados en la lengua (*deletar* es ya un verbo aceptado en portugués de Brasil, en lugar de *apagar*). El imperialismo va más allá del terreno computacional. El inglés *literacy* ha dado lugar a aberraciones tales como *literacie* (francés) o *letramento* (portugués). Todos somos conscientes de las insuficiencias del término *alfabetización* que nos lleva a contrasentidos tales como “alfabetizado

en una escritura no alfabética”. Pero si bien *alfabetización* está anclado en “alfabeto”, nada solucionamos con un *letramento* que está anclado en “letra”. Lo que debemos decir es “cultura letrada”, para acercarnos al significado original de *literacy* (ya que, actualmente, con expresiones tales como *tv-literacy*, no sabemos de qué *literacy* estamos hablando...).

En fin, que en estos tiempos modernos cualquier propuesta de “simplificación ortográfica” está inevitablemente teñida de imperialismo ortográfico.

- 6) *Desfase generacional*. Creo que todos los aquí presentes hemos tenido la misma experiencia: los únicos informantes técnicos confiables para nuestros problemas con las nuevas tecnologías son los jóvenes. Cuanto más jóvenes mejor. Cuando a nuestras oficinas llega algún “técnico computacional” de 40 años preguntamos: ¿no pueden mandar a alguien más joven?

Es uno de los pocos dominios en donde todos los de 40 años y más reconocemos sin dudar la competencia de los más jóvenes. Lo cual tiene innegables implicaciones educativas.

Y porque de educación también se trata (específicamente de alfabetización, que sigue siendo lo básico de lo básico en educación), la pregunta que se impone es: ¿está la escuela, como institución social, preparada para responder a los nuevos requerimientos de alfabetización? La respuesta es rotundamente negativa.

Como decía antes: estos cambios tecnológicos, que probablemente estén redefiniendo –lo queramos o no– los términos “leer” y “escribir”, llegan en medio de promesas incumplidas de alfabetización universal (UNESCO: más de 960 millones de analfabetos, dos tercios de los cuales son mujeres; más de 100 millones de niños –de los cuales 60 millones son niñas– sin acceso a la educación básica en el mundo). El objetivo múltiples veces declarado –“iniciar el siglo XXI sin analfabetos”– es inalcanzable. En términos porcentuales ha habido una disminución global

del analfabetismo, pero en términos absolutos hay cada vez más analfabetos en el mundo.

Peor aún: la definición de “alfabetizado” que manejan estas estadísticas es obsoleta. Si usáramos como definición “formar parte de la cultura letrada” o “poder circular en la diversidad de textos que caracteriza la cultura letrada, al menos como receptor de la misma”, las cifras serían espeluznantes.

Es posible –y deseable– que el debate tecnológico sirva para hacer obsoletas preguntas envejecidas que aún hoy día se plantean como tema de debate pedagógico: ¿hay que usar letra cursiva o de imprenta para la alfabetización inicial?; ¿hay que enseñar con lápiz o con bolígrafo?; ¿es lo mismo ser diestro que ser zurdo? A esas preguntas se responde de inmediato: lo más urgente es introducir a los niños al teclado (sea éste el de una máquina de escribir o el de una computadora, que básicamente son lo mismo). La escritura de los tiempos modernos es con las dos manos y con caracteres separados.

¿Hay que introducir primero a los niños a los textos narrativos y luego, paulatinamente, a otros tipos de textos? Respuesta también inmediata: circular entre diversos tipos de textos es la exigencia fundamental de los tiempos modernos. No hay textos privilegiados sino exposición simultánea a la diversidad (tal como es el caso en la adquisición de la lengua oral). Ser lector crítico y tener criterios para poder seleccionar no son objetivos que puedan posponerse hasta los últimos años de la primaria.

¿Con cuáles criterios juzgamos que un texto es mejor que otro? Aquí lo único que cabe es un signo de interrogación: es posible que estemos asistiendo a una nueva estética textual, una especie de “estética de la fragmentación”, que yo aún no comprendo pero que acepto como posibilidad. Los criterios de “texto bien construido” deben necesariamente cambiar si aceptamos que estamos en un momento de transición. Quizá estos cambios sean más pronunciados en el caso de la creación literaria que en el caso de textos académicos argumentativos.

En todo caso, si las nuevas tecnologías sirven para enterrar SIN honores debates pedagógicos caducos, bienvenidas sean. Porque en ese

entierro serán actores los niños, quienes, interrogados por investigadores marginados y marginales (entre los cuales me incluyo) en la década de 1980, nos ayudaron a complejizar la visión de la alfabetización que se tenía hasta entonces. Ellos –niños de 4 a 6 años– nos ayudaron a argumentar muy seriamente que leer no era equivalente a decodificar; que ser alfabetizado no equivale a “saber el alfabeto”; que las dificultades cognitivas para entender ese modo particular de representar el lenguaje (la escritura) no tienen nada que ver con las dificultades para acceder a tal o cual tecnología de la escritura. Ellos –niños de 4 a 6 años– obligaron a los investigadores a re-significar la relación de la escritura con la lengua, a reintroducir TODOS los niveles de análisis lingüístico para comprender el comportamiento lector (sin privilegiar exclusivamente el nivel fonológico).

Fue preciso mostrar que los copistas no son productores de texto, destrozando los rituales del recitado de las familias silábicas, ridiculizando los enunciados escolares... y dejar entrar, de pleno derecho y en la gran escena, a dos grandes ausentes del planteo tradicional: la lengua escrita y el niño que piensa.

Los que no entendían lo que estábamos haciendo nos acusaron de estar contra los métodos; otros creían que estábamos inventando un nuevo método pero por inconfesables razones no lo queríamos bautizar con su verdadero nombre. Lo que sí estábamos inventando eran nuevas preguntas, para las cuales los niños dieron respuestas tan novedosas que bastó amplificar bien alto la voz de los niños para sacudir el amodorrado pensamiento escolar y sacarlo de los apolillados armarios de la discusión metodológica. Por ejemplo, la liberación de la escritura permitió poner de manifiesto la existencia de escritores en potencia de apenas 6 o 7 años, como lo muestra el notable texto de Samuel (6 años y 8 meses). El cuento tiene un claro título y un comienzo convencional (“Había una vez...”). No es muy original hablar de castillos y de brujas. Lo extraordinario comienza con la intención de hablar de un castillo donde “las horas pasaban al revés”, y encadenar con las acciones en sentido inverso “primero se secaba y luego se

Ilustración 3. Cuento escrito por Samuel, de 6 años y 8 meses, en situación escolar: El cuento del terror

EL CUENTO DE TERROR
HABIA UNA VEZ UN
CASTILLO DE UNA BR
UJA ALLY LAS HORAS
PASABAN AL REVES
CUANDO IBA A LABARSE
LA BRUJA PRIMERO SE
SECABA Y LUEGO SE LA
BABA LA BRUJA HECHI
ZO A UN SEÑOR Y LO
CONVIERTIO EN SAPO Y
SE FUE BRINCANDO.
Y AQUI ENPIESA LA
HISTORIA PORQUE
DONDE LA ENPESE
ES EL FINAL

lavaba". El desafío que Samuel trata de enfrentar, con su poca experiencia de escritor, es de grandes proporciones, y parece no haber medido bien sus fuerzas, ya que el episodio siguiente escapa a la lógica del "mundo al revés" ("La bruja hechizó a un señor y lo convirtió en sapo y se fue brincando"). Pero allí aparece un punto salvador, a la vez cierre del desliz y recuperación brillante de la idea original.

Precisamente a partir de ese punto (el único de todo el texto) Samuel no solamente recupera su intención original sino que es capaz de convertir el texto en un *metatexto* que habla sobre sí mismo. En un raptó de genio, que preanuncia recursos de gran escritor, Samuel cierra brillantemente su página: "Y aquí empieza la historia porque donde la empecé es el FINAL". (Y, como si fuera poco, agranda los caracteres de la última palabra, dando al texto una *mise en scène* gráfica entre el título, claramente diferenciado del resto del texto por un interlineado mayor, y

Versión normalizada

EL CUENTO DE TERROR

HABÍA UNA VEZ UN CASTILLO DE UNA
BRUJA

ALLÍ LAS HORAS PASABAN AL REVÉS
CUANDO IBA A LAVARSE LA BRUJA

PRIMERO SE SECABA

Y LUEGO SE LAVABA

LA BRUJA HECHIZÓ A UN SEÑOR

Y LO CONVIRTIÓ EN SAPO

Y SE FUE BRINCANDO.

Y AQUI EMPIEZA LA HISTORIA

PORQUE DONDE LA EMPECÉ ES EL FINAL

el FINAL, centrado.) Indudablemente, para producir un texto así hace falta una experiencia intensiva con cuentos y con lectores, y un contexto escolar que sabe distinguir entre la construcción textual y la obediencia a las convenciones ortográficas.¹

Los niños de todas las épocas y culturas han sabido enfrentar los desafíos de la cultura donde les toca crecer. La escuela tradicional, hoy por hoy, les propone una definición de alfabetización mientras que la sociedad les empieza a exigir otra. Destino de nacer en una época de transición. La cultura letrada no se agota en la literatura ni en el libro informativo. El acceso a la diversidad de libros debería darse en la escuela, pero si ella no cumple su función hay otros espacios a ser creados o recreados: las bibliotecas públicas, los centros culturales, los espacios televisivos, el cine, el periódico, las redes informáticas.

¹ Agradecemos a Myriam Nemirovsky el acceso a este texto, obtenido en México, en una de las experiencias didácticas bajo su asesoría.

Sin embargo, quiero manifestar públicamente mi enorme desconfianza hacia los discursos puramente ideológicos que nos anuncian la democracia vía Internet. Ya nos dijeron y repitieron durante décadas que el alfabeto era la escritura más democrática de todas (*simple, scientific, easy to learn*), y hoy sabemos que esa visión de la historia de la escritura en la humanidad es más ideológica que científica.

El real desafío es el de la creciente desigualdad: el abismo que ya separaba a los no alfabetizados de los alfabetizados se ha ensanchado aún más. Algunos ni siquiera llegaron a los periódicos, los libros y las bibliotecas, mientras otros corren detrás de hipertextos, correo elec-

trónico y páginas virtuales de libros inexistentes. ¿Seremos capaces de darnos una política del acceso al libro que incida sobre la superación de esta creciente desigualdad? ¿O nos dejaremos llevar por la vorágine de la competitividad y la rentabilidad, aunque la idea misma de democracia participativa perezca en el intento?

Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer.

Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*

Delia Lerner

Leer, escribir, evocar... Un texto evoca otros textos, un título evoca otros títulos. "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura" –nuevo título para una nueva versión del artículo original¹– es una alusión a "Para hacer el retrato de un pájaro", ese poema de Prévert que bien podría leerse como un texto instruccional para llevarse a cabo una difícil misión como la que aquí se propone. Intentar que un pájaro acepte posar como modelo, que detenga su vuelo sin perder su libertad; intentar que la escuela levante su vuelo, que produzca transformaciones sustanciales sin perder su especificidad institucional, sin renunciar a su función enseñante.

No desalentarse –es el consejo del poeta–, persistir en el intento, renovar los esfuerzos una y otra vez... Apelar a todas las herramientas necesarias para hacer realidad un propósito que es difícil alcanzar pero hacia el cual es imprescindible encaminarse.

¿Cuál es el desafío?

El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan "descifrar" el sistema de escritura. Es –ya lo he dicho– formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo

alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.

El desafío es formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria. Asumir este desafío significa abandonar las actividades mecánicas y desprovistas de sentido que llevan a los niños a alejarse de la lectura por considerarla una mera obligación escolar, significa también incorporar situaciones donde leer determinados materiales resulte imprescindible para el desarrollo de los proyectos que se estén llevando a cabo o bien –y esto es igualmente importante– produzca el placer que es inherente al contacto con textos verdaderos y valiosos.

El desafío es –por otra parte– orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar "fabricando" sujetos cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser *productores* de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como "copistas" que producen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños ma-

* Lerner, D. (2001), "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 39-79.

¹ Una primera versión de este capítulo fue presentada como ponencia –con el título "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente"– al Encuentro de especialistas auspiciado por el CERLALC (en el marco del proyecto "Renovación de prácticas pedagógicas en la formación de lectores y escritores") y realizado en Bogotá, del 6 al 10 de octubre de 1993. Fue publicado en 1994, con el mismo título, en *Lectura y Vida*, año 15, núm. 3.

nejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina “composición” o “redacción”.

El desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, es hacer posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica sabiendo –por experiencia, no por transmisión verbal– que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.² Es así como se irá abriendo el camino para que este conocimiento deje de ser patrimonio exclusivo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela mientras otros continúan creyendo lo que la presentación escolar de la escritura puede llevar a creer: que es posible producir un texto cuando comienza la hora de clase y terminarlo cuando suena el timbre, que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión, que le corresponde a otro –al docente, no al autor– hacerse cargo de la revisión.

El desafío es promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar– el pensamiento de otros.

² El modelo de escritura al que se hace referencia ha sido tomado de J. Hayes y L. Flower (1986; 1994). Puede consultarse asimismo M. Scardamalia y C. Bereiter (1992) y M. Charolles (1986). Entre los trabajos centrados en la enseñanza de la escritura así concebida, se destacan los de D. Graves (1991) y L. McCormick Calkins (1993). En los capítulos 3, 4 y 5 del presente libro se hacen otras consideraciones sobre los procesos involucrados en la escritura, así como sobre el trabajo de producción escrita en el aula.

El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquellos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros –a los que aparentemente no fracasan– llegar a ser lectores y productores de textos competentes y autónomos. El desafío que debemos enfrentar quienes estamos comprometidos con la institución escolar es combatir la discriminación desde el interior de la escuela; es aunar nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los alumnos, para asegurar que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de crecimiento personal.

En la escuela, ¿es factible el cambio?

Los desafíos planteados implican un cambio profundo. Llevarlo a la práctica no será fácil para la escuela. Las reformas educativas –al menos las que en efecto merecen tal nombre– suelen tropezar con fuertes resistencias.

La institución escolar sufre una verdadera tensión entre dos polos contradictorios: la rutina repetitiva y la moda. Al mismo tiempo que la tradición opera como un factor suficiente para justificar la adecuación de contenidos y métodos, suelen aparecer y difundirse en el sistema escolar “innovaciones” que no siempre están claramente fundamentadas. Como suele ocurrir con la moda, en muchos casos estas innovaciones se adoptan no porque representen algún progreso sobre lo anterior, sino simplemente porque son novedades.

Cuando estábamos escribiendo *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela* (1992), decidimos dedicar un capítulo a analizar y rebatir la denominación de “nuevo enfoque” que solía atribuirse en Venezuela a nuestra propuesta didáctica. Esta denominación nos preocupaba, ya que aludía a la novedad por la novedad misma. ¿Corría nuestra propuesta el riesgo de convertirse en una moda más? Transformarla en una moda podría ser una manera de aniquilarla, de reducirla a los elementos asimilables por el sistema escolar sin que éste se viera obligado a operar modificación alguna sobre sí mismo.

Mostramos entonces que la perspectiva planteada marcaba una clara continuidad con posiciones didácticas anteriores –y en ese sentido podían detectarse en ella muchos elementos “viejos”– y mostramos también que efectivamente había elementos nuevos, elementos cuyo valor no se derivaba de su novedad sino de la validez de las investigaciones recientes de las que eran producto. La revisión cuidadosa de la obra de, entre otros, Dewey, Kilpatrick, Decroly y Freinet, surtió un doble y contradictorio efecto: por una parte, permitió tomar clara conciencia de lo difícil que resulta introducir un cambio en la escuela, al constatar que ciertas ideas educativas fundamentales se están planteando desde hace más de un siglo y que, sin embargo, sólo han dado lugar a experiencias restringidas, pero no han logrado incidir para nada en el sistema escolar global; por otra parte, fue posible constatar que, a nivel de las ideas didácticas, se estaban produciendo importantes progresos, ya que los aportes recientes permitían en algunos casos completar y en otros desechar en forma contundente los planteamientos anteriores.

La innovación tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido. Sin embargo, las innovaciones que en efecto suponen un progreso respecto a la práctica educativa vigente tienen serias dificultades para instalarse en el sistema escolar; en cambio, suelen adquirir fuerza pequeñas “innovaciones” que permiten alimentar la ilusión de que algo ha cambiado, “innovaciones” que son pasajeras y serán pronto remplazadas por otras que tampoco afectarán lo esencial del funcionamiento didáctico.

Al referirse a la relación entre este “innovacionismo” y el avance del conocimiento científico en el campo didáctico, Y. Chevallard (1982) señala:

La novedad no es interesante como tal y no puede ser buscada por sí misma (...) Históricamente, la innovación como valor y como ideología ha obstaculizado el desarrollo de la investigación. [...] Se observa así que la ideo-

logía de la innovación tiende a encerrar el estudio del sistema educativo en una terrible lógica, en un implacable determinismo: la innovación como valor ideológico sólo puede tomar impulso porque la ausencia de una historia científica en el dominio de la educación deja libre curso a todas las pretensiones (y entre ellas a algunas imposturas, ya que el innovador se autoriza a sí mismo); inversamente, el peso de la obsesión innovadora en las ciencias y en las prácticas impide que se constituya el hecho educativo en objeto de un saber progresivo.

Se genera así una especie de círculo vicioso: la ausencia de historia científica hace posible el innovacionismo, y el innovacionismo obstaculiza la construcción de una historia científica.

Para mantener este innovacionismo permanente, es necesario mostrar siempre el fracaso de la innovación anterior:

La innovación –señala G. Brousseau (1991)– no permite nunca extraer lecciones útiles de las experiencias que no cesa de provocar y, por lo tanto, no puede aportar nada a la didáctica [...] La constatación de fracaso es necesaria para el automantenimiento de la innovación, pero ¿es ineluctable el propio fracaso? No, creo que a través de estas innovaciones –por otro lado, fuertemente cíclicas– el progreso camina pese a todo, pero sus posibilidades de acción son muy limitadas. En efecto, para difundirse con suficiente velocidad, una innovación necesita el ritmo que sólo los procesos de la moda pueden permitirle. Para permitir ese ritmo, *hace falta que las innovaciones no afecten a nada esencial en las partes profundas de las prácticas de los enseñantes [...]*³

Es importante entonces distinguir las propuestas de cambio que son producto de la búsqueda rigurosa de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos de aquellas que pertenecen al dominio de la moda. Las primeras

³ Las cursivas son nuestras.

tienen en general mucha dificultad para expandirse en el sistema educativo porque afectan el núcleo de la práctica didáctica vigente, las segundas –aunque son pasajeras– se irradian fácilmente porque se refieren a aspectos superficiales y muy parciales de la acción docente.

La reproducción acrítica de la tradición y la adopción también acrítica de modas –tanto más adoptables cuanto menor es la profundidad de los cambios que proponen– son dos riesgos constantes para la educación, son obstáculos fuertes para la producción de verdaderos cambios. Y si estos cambios profundos se refieren –como en nuestro caso– a la enseñanza de la lectura y la escritura, la resistencia del sistema escolar se agiganta: no sólo estamos cuestionando el núcleo de la práctica didáctica, revisamos también la forma en que la escuela ha concebido tradicionalmente su misión alfabetizadora, esa misión que está en las raíces de su función social.

Ahora bien, ¿cómo hacer –en el marco de este panorama poco alentador– para contribuir a producir y generalizar un cambio en la concepción de la enseñanza de la lectura y la escritura, ese cambio que, según creemos, haría posible que *todos* los que acceden a la escuela lleguen a ser lectores y escritores competentes y autónomos?

La capacitación: condición necesaria pero no suficiente para el cambio en la propuesta didáctica

Si la actualización siempre es necesaria para todo profesional, lo es aún más en el caso de los docentes latinoamericanos de hoy. Esta afirmación se sustenta en razones muy diversas: el cambio radical de perspectiva que ha tenido lugar en los últimos veinte años en relación con la alfabetización⁴ no ha tenido suficiente eco en las

instituciones formadoras de maestros, la función social del docente está sufriendo un proceso de desvalorización sin precedentes, el acceso a libros y revistas especializadas es difícil –dada la situación económica de nuestros países y, en particular, el deplorable panorama laboral de los educadores–, los maestros tienen muy pocos espacios propios para la discusión de su tarea...

Ahora bien, la capacitación está lejos de ser la panacea universal que tanto nos gustaría descubrir.

Nuestra experiencia coincide completamente con la de M. Nemirovsky (1988), quien señala:

Hubo una etapa (¡muy prolongada!) en mi propio desarrollo profesional, en la cual al finalizar cada acción de capacitación de maestros consideraba que había logrado mi propósito y que desde ese día a todos y a cada uno de los maestros con quienes había trabajado se les había develado la verdad, por lo cual su trabajo cotidiano sufriría una transformación radical. A medida que acumulo mayor experiencia en la realización de acciones de capacitación de maestros, busco encontrar formas para disminuir mi nivel de expectativas porque sé que todo aquello que intento que el maestro asuma está en contradicción no sólo con lo que estudió en la etapa de formación profesional, sino en su historia como alumno y las creencias avaladas socialmente respecto a cómo se aprende.

La dificultad para lograr que los maestros hagan suyos los aportes científicos sobre la lectura y la escritura y sobre el sujeto que aprende no debe ser atribuida a una simple resistencia individual, ya que esta dificultad hunde sus raíces en el funcionamiento institucional. La escuela

⁴ Este cambio se produjo a partir de la revolución conceptual generada por las investigaciones sobre la piscogénesis del sistema de escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979) y con la contribución de otras múltiples investigaciones, desde las psicolingüísticas sobre la naturaleza de los actos de lectura y escritura hasta los estudios históricos sobre la lectura y escritura concebidos como prácticas sociales,

desde los aportes de la lingüística del texto y la pragmática hasta los estudios etnográficos y el análisis didáctico de la enseñanza usual, desde las investigaciones en psicología del aprendizaje hasta el estudio del funcionamiento de secuencias de enseñanza planteadas en el marco de experiencias alternativas de alfabetización.

estampa su marca indeleble sobre todo lo que ocurre dentro de ella: hay mecanismos inherentes a la institución escolar que operan al margen o incluso en contra de la voluntad consciente de los docentes. No bastará entonces con capacitar a los docentes, resultará imprescindible también estudiar cuáles son las condiciones institucionales para el cambio, cuáles son los aspectos de nuestra propuesta que tienen más posibilidades de ser acogidos por la escuela y cuáles requieren la construcción de esquemas previos para poder ser asimilados. Dicho de otro modo, será necesario renunciar al voluntarismo que suele caracterizar a los que propulsamos cambios, habrá que reconocer que el objeto que queremos modificar –el sistema de enseñanza– *existe independientemente de nosotros* y tiene leyes propias.

En tal sentido, Chevallard (1985), al reflexionar sobre la constitución de la didáctica de la matemática como ciencia, señala:

Toda ciencia debe asumir como su condición primera el concebirse como ciencia de un objeto, de un objeto real que existe independientemente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Posición materialista mínima. Por lo tanto, habrá que suponer en este objeto un *determinismo propio*, una *necesidad* que la ciencia querrá descubrir. Ahora bien, todo esto –que es tan válido para el psicoanálisis como para la física– no resulta evidente cuando se trata de ese “objeto” supuestamente tan peculiar que es el *sistema didáctico* o, más ampliamente, el sistema de enseñanza. Lejos de considerarlo espontáneamente como dotado de un determinismo específico que es necesario dilucidar, le atribuimos en general una voluntad muy débil y sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes. Y en aquello que nos ofrece resistencia, queremos ver el simple efecto de la “mala” voluntad de algunos “malos” sujetos (los docentes, dramáticamente conformistas; la administración, incorregiblemente burocrática; los “gobiernos sucesivos”, el ministro, etcétera). Sea cual fuere el origen sociohistórico de una actitud tan compartida [...] es necesario tomar conciencia de que

permanecemos de este modo en una situación verdaderamente precientífica. [...] El sistema de enseñanza sigue siendo el terreno privilegiado de todos los voluntarismos –de los cuales es quizá el último refugio–. Hoy más que ayer, debe soportar el peso de todas las expectativas, de los fantasmas, de las exigencias de toda una sociedad para la cual la educación es el último portador de ilusiones. [...] Esta actitud es una confesión: el sistema de enseñanza –totalmente impregnado de voluntad humana– podría modelarse a la medida de nuestros deseos, de los que sólo sería una proyección en la materia inerte de una institución.

Lamentablemente, no podemos modelar el sistema de enseñanza a imagen y semejanza de nuestros deseos, no tenemos una varita mágica capaz de lograr que deje de cumplirse la función implícitamente reproductivista de la institución escolar y sólo se cumpla la función explícita de democratizar el conocimiento. Pero tampoco podemos renunciar a modificar en forma decisiva el sistema de enseñanza.

Reconocer que la capacitación no es condición suficiente para el cambio en la propuesta didáctica porque éste no depende sólo de las voluntades individuales de los maestros –por mejor capacitados que ellos estén–, significa aceptar que, además de continuar con los esfuerzos de capacitación, será necesario estudiar los mecanismos o fenómenos que se dan en la escuela e impiden que todos los niños se apropien (sin correr el riesgo de caer posteriormente en el analfabetismo funcional) de esas prácticas sociales que son la lectura y la escritura. Al conocerlos, se hará posible vislumbrar formas de controlar su acción, así como precisar algunas cuestiones relativas al cambio curricular e institucional.

Es por eso que, antes de centrar el análisis en las diferentes herramientas que consideramos esenciales para transformar la enseñanza, haremos algunas reflexiones sobre esos fenómenos propios de la institución escolar.

Acerca de la transposición didáctica: la lectura y la escritura como objetos de enseñanza

El primer aspecto que debe ser analizado es el abismo que separa la práctica escolar de la práctica social de la lectura y la escritura: la lengua escrita, creada para representar y comunicar significados, aparece en general en la escuela fragmentada en pedacitos no significativos; la lectura en voz alta ocupa un lugar mucho mayor en el ámbito escolar que la lectura silenciosa, en tanto que en otras situaciones sociales ocurre lo contrario; en el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones... Escribir es una tarea difícil para los adultos –aun para aquellos que lo hacen habitualmente–; sin embargo, se espera que los niños escriban en forma rápida y fluida... Leer es una actividad orientada por propósitos –desde buscar una información necesaria para resolver un problema práctico hasta internarse en el mundo creado por un escritor–, pero éstos suelen quedar relegados en el ámbito escolar, donde se lee sólo para aprender a leer y se escribe sólo para aprender a escribir...

La versión escolar de la lectura y la escritura parece atentar contra el sentido común. ¿Por qué y para qué enseñar algo tan diferente de lo que los niños tendrán que usar luego, fuera de la escuela?

Durante mucho tiempo, atribuimos esta deformación sólo a la concepción conductista del aprendizaje que impera en la escuela. Sin embargo, la obra de Chevallard (1985) nos permitió encontrar una nueva y esclarecedora respuesta para esas viejas preguntas y, sobre todo, nos permitió descubrir otra dimensión del problema.

En efecto, conocer el fenómeno de transposición didáctica –puesto en evidencia por Chevallard en el marco de su trabajo en didáctica de la matemática– permitió tomar conciencia de que la distancia entre el objeto de conocimiento que existe fuera de la escuela y el objeto que es realmente enseñado en la escuela está muy lejos de ser

privativa de la lectura y la escritura, es un fenómeno general que afecta a todos aquellos saberes que ingresan en la escuela para ser enseñados y aprendidos.

El saber –ha mostrado Chevallard– adquiere sentidos diferentes en diferentes instituciones, funciona de un modo en la institución que lo produce y de otro en la institución encargada de comunicarlo. No es lo mismo aprender algo –a leer y escribir, por ejemplo– en la institución escuela o en la institución familia. Todo saber, toda competencia, están moderados por el aquí y ahora de la situación institucional en la que se producen.

La escuela tiene la finalidad de comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intenta comunicar– se convierte en “objeto de enseñanza”. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, en necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. *La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo.*

La presión del tiempo es uno de los fenómenos que, en la institución escolar, marca en forma decisiva el tratamiento de los contenidos. El conocimiento se va distribuyendo a través del tiempo, y esta distribución hace que adquiera características particulares, diferentes de las del objeto original. La graduación del conocimiento lleva a la parcelación del objeto. Ya Comenio afirmaba: “La ley de todas las criaturas es partir de cero y elevarse gradualmente. El educador debe avanzar paso a paso en todos los terrenos [...] Una sola cosa a la vez. *Una sola cosa* sobre la cual se pasará *todo el tiempo necesario*”.

En aras de la graduación, tiempo y conocimiento se confunden.

La organización del tiempo didáctico –señala Chevallard (1984)– se apoya sobre la materia a enseñar, se identifica con la organización del

saber, según una dialéctica de la descomposición y la recomposición. Se constituye una pedagogía analítica que descompone hasta en sus elementos más simples la materia a enseñar, que jerarquiza en grados cada fase del proceso.

Las consecuencias de la graduación en el caso de la enseñanza de la lengua escrita son bien conocidas: en un comienzo lectura mecánica (?) y sólo más tarde lectura comprensiva; las letras o sílabas se presentan en forma estrictamente secuenciada y –por supuesto– antes que la palabra, que la oración, que el texto; los alumnos deben comprender “literalmente” el texto antes de hacer una interpretación propia de él y mucho antes de poder hacer una lectura crítica... Tanto la lengua escrita como la práctica de la lectura y la escritura se vuelven fragmentarias, son desmenuzadas de tal modo que pierden su identidad.

Fragmentar así los objetos a enseñar permite alimentar dos ilusiones muy arraigadas en la tradición escolar: eludir la complejidad de los objetos de conocimiento reduciéndolos a sus elementos más simples y ejercer un control estricto sobre el aprendizaje. Lamentablemente, la simplificación hace desaparecer el objeto que se pretende enseñar y el control de la reproducción de las partes nada dice sobre la comprensión que los niños tienen de la lengua escrita ni sobre sus posibilidades como intérpretes y productores de textos.

Ahora bien, la transposición didáctica es inevitable, pero debe ser rigurosamente controlada. Es inevitable porque el propósito de la escuela es comunicar el saber, porque la intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni ser utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las situaciones que se plantean deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión. Debe ser rigurosamente controlada porque la transformación del objeto –de la lengua escrita y de las actividades de lectura y escritura, en nuestro caso– tendría que restringirse a aquellas modificaciones que, en

efecto, son inevitables. Dado que el objetivo final de la enseñanza es que el alumno pueda hacer funcionar lo aprendido fuera de la escuela, en situaciones que ya no serán didácticas, será necesario mantener una vigilancia epistemológica que garantice una semejanza fundamental entre lo que se enseña y el objeto o práctica social que se pretende que los alumnos aprendan. La versión escolar de la lectura y la escritura no debe apartarse demasiado de la versión social no escolar.

El control de la transposición didáctica no puede ser una responsabilidad exclusiva de cada maestro.⁵ Es responsabilidad de los gobiernos hacer posible la participación de la comunidad científica en esta tarea y es responsabilidad de la comunidad científica expedirse sobre la pertinencia de los “recortes” que se hacen al seleccionar contenidos; quienes diseñan los currícula deben tener como preocupación prioritaria, al formular objetivos, contenidos, actividades y formas de evaluación, que éstos no desvirtúen la naturaleza de los objetivos de conocimiento que se pretende comunicar; el equipo directivo y docente de cada institución, al establecer acuerdos sobre los contenidos y formas de trabajo en los diferentes grados o ciclos debe evaluar los propuestos en función de su adecuación a la naturaleza y al funcionamiento cultural –extraescolar– del saber que se intenta enseñar. Es responsabilidad de cada maestro prever actividades e intervenciones que favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento tal como ha sido socialmente producido, así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles.

⁵ Combatir la idea circulante de que el maestro es el único y gran responsable de todos los defectos del sistema educativo fue uno de los propósitos esenciales de este artículo. Mostrar cuáles son los diferentes componentes que es necesario contemplar y cuáles son las responsabilidades que otras instancias del sistema tienen la obligación de asumir era también un propósito prioritario, ya que el Encuentro del CERLALC en el que originalmente se presentó este trabajo tenía la misión de elaborar recomendaciones que serían propuestas en una reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe.

Acerca del “Contrato didáctico”

Aprender en la escuela –ha señalado E. Rockwell (1982)– es sobre todo [...] aprender “usos” de los objetos escolares, entre ellos de la lengua escrita [...]. El sistema de usos escolares deriva algunas de sus reglas o contenidos implícitos de su inserción en la estructura de relaciones sociales que caracteriza a la institución, que le otorga autoridad al docente [...]. Es por este hecho que no se trata de un problema de métodos o conocimientos del docente. Sólo en este contexto institucional y social más amplio puede comprenderse la tendencia a la asimetría entre maestros y alumnos en la producción e interpretación de textos.

Los efectos de esta asimetría institucionalmente determinada se entienden mejor cuando, después de haber analizado diversos registros de clase donde maestros y alumnos están leyendo textos de ciencias naturales o sociales –es decir, de clases donde la lectura se utiliza como instrumento para aprender otros contenidos y donde el docente no se propone explícitamente objetivos referidos al aprendizaje de la lectura–, la autora hace notar que el tipo de relación establecida entre docentes y alumnos imprime características específicas al proceso de comprensión de lo que se lee:

En él está en juego la doble autoridad del maestro. La “autoridad” de quien “sabe más” y por lo tanto puede aportar más al texto y la “autoridad” institucional que asume frente a los alumnos. Los niños, dentro de esta relación asimétrica, entran en un doble proceso, en el mejor de los casos, de tratar de interpretar el texto y a la vez tratar de “interpretar” lo que entiende y solicita el maestro. En este sentido la relación social característica de la escuela estructura el proceso de interpretación del texto que se enseña a los alumnos.

El concepto de “contrato didáctico” elaborado por G. Brousseau (1986) contribuye a dar cuenta de estos hechos. Al analizar las interacciones entre maestros y alumnos acerca de los contenidos, puede postularse que todo

sucede como si estas interacciones respondieran a un contrato implícito, como si las atribuciones que el maestro y los alumnos tienen en relación con el saber estuvieran distribuidas de una manera determinada, como si cada uno de los participantes en la relación didáctica tuviera ciertas responsabilidades y no otras respecto a los contenidos trabajados, como si se hubiera ido tejiendo y arraigando en la institución escolar un interjuego de expectativas recíprocas... Ese “contrato” implícito preexiste a los contratantes y, por supuesto, a las personas concretas que están en la institución; es muy eficaz a pesar de no haber sido explicitado y sólo se pone en evidencia cuando es transgredido.

Ahora bien, un aspecto esencial que Brousseau subraya al definir la noción de “contrato” es que éste compromete no sólo al maestro y a los alumnos sino también al saber, ya que este último –lo hemos visto al analizar la transposición– sufre modificaciones al ser comunicado, al ingresar en la relación didáctica. La distribución de derechos y responsabilidades entre el docente y los alumnos adquiere características específicas en relación con cada contenido. La “cláusula”⁶ referida a la interpretación de textos parece establecer –según nos sugieren las observaciones de Rockwell– que el derecho a dictaminar sobre la validez de la interpretación es privativo del maestro, que la autoridad institucional de la que está investido lo exime de esgrimir argumentos o señalar datos en el texto que avalen su interpretación –lo que no impide, por supuesto, que los maestros que así lo deseen puedan hacerlo– y que los alumnos –hayan sido convencidos o no– tienen la obligación de renunciar a sus propias interpretaciones a favor de la del docente.

¿Qué efectos producirá esta distribución de derechos y obligaciones en la formación de los niños como lectores? Si la validez de la interpretación debe ser siempre establecida por la autoridad, ¿cómo harán luego los niños para llegar a ser lectores independientes?; si no se

⁶ Tomo prestada aquí la idea humorísticamente acuñada por Chevallard (1983), según la cual este supuesto “contrato” incluiría “cláusulas” referidas a distintos contenidos.

aprende a buscar en la información visual provista por el texto datos que confirmen o refuten la interpretación realizada –no hace falta buscarlos, puesto que es el docente quien determina la validez–, ¿cómo podrán luego los niños autocontrolar sus propias interpretaciones?; si no se aprende a coordinar diferentes puntos de vista sobre un texto –tampoco esto es necesario cuando el punto de vista autorizado se presenta como indiscutible y como el único posible–, ¿dónde y cómo tendrán oportunidad los alumnos de descubrir que la discusión con los otros les permite llegar a una mayor objetividad en la comprensión de lo que se lee?; si el alumno no tiene derecho en la escuela a actuar como un lector reflexivo y crítico, ¿cuál será la institución social que le permita formarse como tal?

Pero además, si el derecho a elegir los textos que se leen es también privativo del maestro, ¿cómo elaborará el alumno criterios para seleccionar en el futuro su propio material de lectura?; si el alumno tiene la obligación de atenerse estrictamente a la información visual provista por el texto, si no tiene derecho a muestrear de esa información sólo aquellos elementos imprescindibles para corroborar o refutar su anticipación, si tampoco tiene derecho a saltar lo que no entiende o lo que le aburre o a volver atrás cuando detecta una incongruencia en lo que ha interpretado; si el alumno no conserva ninguno de estos derechos elementales de cualquier lector, ¿cuál será entonces la institución social que le ofrezca la oportunidad de aprender a leer?

Si, por otra parte, el alumno tiene la obligación de escribir directamente la versión final de los pocos textos que elabora, si no tiene derecho a borrar, ni a tachar ni a hacer borradores sucesivos, si tampoco tiene derecho a revisar y corregir lo que ha escrito porque la función de corrección es desempeñada exclusivamente por el maestro, entonces ¿cómo podrá llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura?

Queda evidenciada así la flagrante contradicción que existe entre la manera en que se distribuyen en la institución escolar los derechos

y obligaciones que maestro y alumnos tienen respecto a la lengua escrita y los propósitos explícitos que esa misma institución se plantea en relación con la formación de lectores y productores de texto. Si de verdad se pretende tender hacia el logro de estos propósitos, habrá que revisar esa distribución, habrá que dar a conocer –no sólo a los docentes sino a toda la comunidad– los efectos que produce en las posibilidades de formar lectores y escritores, habrá que crear en la escuela ámbitos de discusión para elaborar posibles vías de transformación, habrá que analizar la posibilidad de levantar la barrera tajante que separa las atribuciones del docente de las del alumno para tender hacia derechos más compartidos, habrá que ir elaborando el “contrato” que responda mejor a la necesidad de formar lectores y escritores competentes.

Es responsabilidad de quienes trabajamos en el campo de la investigación didáctica aportar elementos que permitan conocer mejor las “reglas” implícitas en las interacciones entre maestros y alumnos acerca de la lengua escrita, así como estudiar cuáles son las modificaciones deseables y factibles y, cuando efectivamente se producen modificaciones, analizar cuáles son los efectos que producen. Es responsabilidad de los organismos rectores de la educación, así como de los especialistas en diseño curricular y en análisis institucional, tener en cuenta los datos ya aportados por la investigación para evaluar sus propuestas a la luz de los efectos que producirán en el “contrato didáctico” referido a la lengua escrita y, por ende, en las posibilidades de que la escuela contribuya de manera efectiva a la formación de lectores y productores de texto. Es responsabilidad de los formadores y capacitadores de docentes crear situaciones que permitan a estudiantes y maestros comprender la contradicción aquí planteada y asumir una posición superadora. Es responsabilidad de todas las instituciones y personas que tengan acceso a los medios de comunicación informar a la comunidad, y en particular a los padres, sobre los derechos que los alumnos deben conservar en la escuela para poder formarse como practicantes autónomos de la lengua escrita.

Herramientas para transformar la enseñanza

Tal como lo ha mostrado el análisis precedente, la capacitación en servicio no es condición suficiente para producir los cambios profundos que la propuesta didáctica vigente requiere. Es necesario también introducir modificaciones en el currículum y en la organización institucional, crear conciencia a nivel de la opinión pública y desarrollar la investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura. Es necesario asimismo replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función.

En primer lugar, en lo que se refiere al *currículum*, además de controlar –como ya se dijo– la transposición didáctica, de cuidar que el objeto presentando en la escuela conserve las características esenciales que tiene fuera de ella y de velar por que las actividades y las intervenciones que eventualmente se sugieren al docente hagan posible la formación de lectores y escritores competentes en vez de obstaculizarla, deben tener en cuenta –entre otras– las siguientes cuestiones:

1. La necesidad de establecer objetivos por ciclo en vez de establecerlos por grado, no sólo porque esto disminuye el riesgo de fracaso explícito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también porque permite elevar la calidad de la alfabetización: al acentuar la tiranía del tiempo didáctico, se hace posible evitar –o por lo menos reducir al mínimo– la fragmentación de conocimiento y abordar entonces el objeto de conocimiento en toda su complejidad. Maestros y alumnos pueden así dedicar el tiempo necesario para leer verdaderos libros, para trabajar sobre diferentes tipos de textos, para discutir las diversas interpretaciones posibles de cada uno, para emprender la producción de textos cuya elaboración requiere de un proceso más o menos prolongado; hay tiempo para cometer errores, para reflexionar sobre ellos y para rectificarlos;

hay tiempo para avanzar realmente hacia el dominio de la lengua escrita.

2. La importancia de acordar a los objetivos generales prioridad absoluta sobre los objetivos específicos. Dado que –como hemos señalado en otro lugar (D. Lerner y A. Pizani, 1992)– la acción educativa debe estar permanentemente orientada por los propósitos esenciales que le dan sentido, es necesario evitar que éstos queden ocultos tras una larga lista de objetivos específicos que en muchos casos están desconectados tanto entre sí como de los objetivos generales de los que deberían depender.

Cada objetivo específico –y por supuesto también cada contenido, estrategia metodológica, actividad o forma de evaluación que se proponga– debe ser rigurosamente analizado en función de su consistencia con los propósitos básicos que se persiguen, consistencia que debe estar claramente explicitada en el documento curricular. Preguntas como “¿cuál es el objetivo general que este objetivo específico (o este contenido, estrategia, etcétera) permite cumplir?” y “¿se corre el riesgo de que transmita algún metamensaje que no resulte coherente con lo que proponemos?” deberían orientar el análisis evaluativo de todas y cada una de las propuestas que se hacen en el currículum. Se evitaría así la aparición en el documento curricular de incongruencias tan frecuentes como peligrosas: haber planteado, por ejemplo, como objetivo general que los niños acrecienten su competencia lingüística y comunicativa y, al mismo tiempo, formular como objetivo específico la descripción detallada de personas y objetos presentes en el aula, sin estipular ninguna condición para la realización de las actividades correspondientes. El cumplimiento del objetivo específico obstaculiza aquí el desarrollo del objetivo general: como la descripción resultará superflua desde el punto de vista

de la comunicación, ya que el objeto que se describe está a la vista de todos, no surgirá la necesidad de buscar los recursos lingüísticos más adecuados para lograr que los destinatarios puedan imaginarlo –necesidad que estaría en primer plano, en cambio, si el objeto a describir fuera al mismo tiempo desconocido por los oyentes o lectores y valorado por el productor del mensaje–. Algo similar ocurre con objetivos como “leer en voz alta en forma fluida” o “leer con entonación correcta” cuando aparecen desconectados del propósito fundamental de formar lectores y dan lugar a situaciones de lectura oral repetitiva que, además de no cumplir ninguna función desde el punto de vista de la comprensión del texto ni desde el punto de vista comunicativo, alejan a los niños de la lectura porque la muestran como actividad tediosa y carente de sentido.

3. La necesidad de evitar el establecimiento de una correspondencia término a término entre objetivos y actividades, correspondencia que lleva indefectiblemente a la parcelación de la lengua escrita y a la fragmentación indebida de actos tan complejos como la lectura y la escritura.

Es aconsejable introducir en el currículum la idea de que una situación didáctica cumple en general diferentes objetivos específicos, al menos cuando esa situación ha sido diseñada teniendo en cuenta los objetivos generales. Por ejemplo, una situación de lectura dramatizada de un cuento –dirigida a grabar un caset que otros escucharán o a hacer una función pública de “teatro leído”– permite trabajar tanto sobre la comprensión del significado del texto como sobre la entonación más adecuada para comunicar los sentimientos de los personajes, desarrollar el lenguaje oral así como avanzar en el aprendizaje de las convenciones propias de la lengua escrita, hace posible a la vez explicitar una argumentación (cuando los niños justifican

sus diferentes interpretaciones del texto) y utilizar un lenguaje descriptivo (cuando planifican la escenografía que prepararán para ambientar la dramatización)...

4. La necesidad de superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” o, para decirlo en nuestros términos, entre “apropiación del sistema de escritura” y “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza. Esta separación ha llevado también a suponer que el manejo del sistema alfabético es un requisito previo a la utilización del lenguaje escrito como tal, para la interpretación y producción de escritos correspondientes a los diferentes géneros que circulan en la sociedad.

Ahora sabemos que la lectura es siempre –desde sus inicios– un acto centrado en la construcción del significado, que el significado no es un subproducto de la oralización sino la guía que orienta el muestreo de la información visual; ahora sabemos que los niños reelaboran simultáneamente el sistema de escritura y el “lenguaje que se escribe”... ¿Por qué mantener entonces una separación que ha tenido efectos negativos?

El objetivo debe ser desde el comienzo formar lectores, por lo tanto, las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde el comienzo. Para construir significado al leer, es fundamental tener constantes oportunidades de adentrarse en la cultura de lo escrito, de ir construyendo expectativas acerca de qué puede “decir” en tal o cual texto, de ir acrecentando la

competencia lingüística específica en relación con la lengua escrita... Por lo tanto, desde el principio, la escuela debe hacer participar a los chicos en situaciones de lectura y escritura: habrá que poner a su disposición materiales escritos variados, habrá que leerles muchos y buenos textos para que tengan oportunidad de conocer diversos géneros y puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento... Habrá que proponerles también situaciones de producciones que les plantearán el desafío de componer oralmente textos con destino escrito –para ser dictados al maestro, por ejemplo–; en el curso de esta actividad se plantearán problemas que los llevarán a descubrir nuevas características de la lengua escrita y a familiarizarse con el acto de escritura antes de saber escribir en el sentido convencional del término.

Poner en evidencia que –como diría F. Smith (1983)– no hay una diferencia fundamental entre leer y aprender a leer, o entre escribir y aprender a escribir, puede contribuir a esclarecer cuáles son los principios generales que deben regir el trabajo didáctico en lectura y escritura desde el primer día de clase de primer grado –o de preescolar– y a lo largo de toda la escolaridad.

Una última pero muy importante –porque se refiere a los fundamentos– consideración sobre el currículum: es necesario sustentar las propuestas en los aportes de las ciencias del lenguaje y en los de psicología, en particular en los estudios realizados sobre la construcción de determinados contenidos escolares del área.

Para dar sólo un ejemplo de la relevancia que asumen algunos de los aportes de las ciencias del lenguaje desde la perspectiva didáctica,⁷

⁷ En el capítulo siguiente se considerará el aporte de otras ciencias del lenguaje –así como el de la historia de las prácticas de lectura y escritura– a la conceptualización del objeto de enseñanza y la explicitación de los contenidos que están en juego cuando se lee o se escribe en el aula.

señalemos que las contribuciones de la sociolingüística obligan a revisar críticamente –entre otros aspectos– la noción de “corrección”, que está tan arraigada en la escuela, para remplazarla por la de “adecuación a la situación comunicativa”, lo que supone abandonar la desvalorización que han sufrido los dialectos o sociolectos no prestigiosos (que son la lengua materna de muchos de los alumnos de nuestras escuelas).

En cuanto a la teoría del aprendizaje, como señala Coll (1993), desde hace más de diez años existe una convergencia notable entre diferentes autores y enfoques teóricos, en relación con los principios explicativos básicos del aprendizaje en general y del aprendizaje escolar en particular.

El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin ningún género de dudas –señala el autor–, el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir al aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento [...] y a la enseñanza como una ayuda para esta construcción [...] De ahí el término de “constructivismo” habitualmente elegido para referirse a esta convergencia.

En el caso particular de la lectura y la escritura, los estudios psicogenéticos y psicolingüísticos han permitido ya esclarecer aspectos importantes del proceso de reconstrucción de la lengua escrita por parte del sujeto.

Reformular la concepción del objeto de enseñanza en función de los aportes lingüísticos y la concepción del sujeto que aprende a leer y escribir de acuerdo con los aportes psicolingüísticos realizados desde una perspectiva constructivista parece ser una condición importante para contribuir, desde el diseño curricular, al cambio en la propuesta didáctica vigente en la escuela.

En segundo lugar, en lo que se refiere a la *organización institucional*, resulta evidente la necesidad imperiosa de promover el trabajo en

equipo, de abrir en cada escuela espacios de discusión que permitan confrontar experiencias y superar el aislamiento en el que suelen trabajar los docentes, que hagan posible poner en tela de juicio las modalidades de trabajo instaladas en el sistema escolar y evaluarlas a la luz de propósitos educativos que se persiguen, que propicien el análisis crítico de los derechos y obligaciones asignados al docente y a los alumnos en relación con la lectura y la escritura, que favorezcan el establecimiento de acuerdos entre los docentes no sólo para lograr mayor coherencia en el trabajo, sino también para emprender proyectos en común.

La elaboración de proyectos institucionales podría, en algunos casos, apelar a la participación de los padres. Hacer de la escuela el centro de una comunidad de lectores podría ser uno de los objetivos de este tipo de proyectos.

Habría que discutir además otras modificaciones posibles de la institución escolar, tomando como punto de partida los estudios sociológicos y etnográficos que puedan aportar elementos en tal sentido; habría que estudiar de qué modo se haría posible democratizar la estructura tradicionalmente autoritaria del sistema educativo.⁸ Si esta democratización permitiera revalorizar la posición del maestro dentro del sistema, seguramente esto abriría también un espacio para revalorizar la posición de los alumnos en el aula y haría posible –entre otros beneficios– que se les reconociera como lectores y productores de textos.

Por último, habría que definir las modificaciones tendientes a desterrar el mito de la homogeneidad que impera en la institución escolar y a sustituirlo por la aceptación de la diversi-

dad cultural e individual de los alumnos. De este modo, se podría evitar –o al menos disminuir– la formación de “grupos homogéneos” o “grupos de recuperación”, que sólo sirven para incrementar la discriminación escolar.

El tercer punto que hemos anunciado –y que se agrega a las consideraciones ya realizadas sobre lo curricular y lo institucional– se refiere a la *conciencia* que parece necesario crear en *la opinión pública*.

En efecto, en el caso de la educación –y a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en el caso de la medicina– no existen presiones sociales que inciten al progreso. La práctica del aula es cuestionada cuando se aparta de la tradición, en tanto que rara vez lo es cuando reproduce exactamente lo que se ha venido haciendo de generación en generación. Este fenómeno –que merecería ser estudiado desde la perspectiva sociológica– se expresa muy claramente en el caso de la alfabetización: cualquier estrategia de trabajo que se aleje del consabido “mi mamá me ama”, que no respete la secuencia establecida por los métodos fonéticos (incluido el silábico), genera gran inquietud en los padres de los supuestos “conejiillos de Indias”, inquietud que algunas veces se transforma en resistencia declarada.

Lo “nuevo” preocupa por el simple hecho de ser nuevo –no hace falta averiguar si está bien fundamentado o no–; lo “viejo” tranquiliza por el solo hecho de ser conocido, independientemente del sustento científico o teórico que pueda tener. La lamentable consecuencia de esta situación es que no se plantea la necesidad de avanzar en el campo didáctico; si el maestro lo intenta, es por iniciativa propia o de sus colegas, no porque haya un requerimiento en tal sentido por parte de los padres de sus alumnos o de algún otro sector de la comunidad. ¿Qué sería de nuestra salud si esto ocurriera también en el campo de la medicina?

Parece esencial entonces crear conciencia de que la educación también es objeto de la ciencia, de que día a día se producen conocimientos que, si ingresaran en la escuela, permitirían mejorar sustancialmente la situación educativa. Es necesario además dar a conocer –de la manera más ac-

⁸ En la provincia de Buenos Aires, en el periodo 1988-1992, se hicieron algunos experimentos interesantes en este sentido: se crearon consejos de escuela y consejos de aula, se introdujo la coevaluación como modalidad para calificar el desempeño de los docentes, se instituyó el consenso de los compañeros de trabajo como el recurso más adecuado para definir el nombramiento de directores interinos... Lamentablemente, el periodo en que estuvieron en vigencia estas medidas fue demasiado breve como para que puedan evaluarse sus efectos.

cesible que sea posible— cuáles son las prácticas escolares que deberían cambiar para adecuarse a los conocimientos que hoy tenemos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, así como mostrar los efectos nocivos de los métodos y procedimientos tradicionales que resultan tan “tranquilizadores” para la comunidad, y hacer públicas las ventajas de las estrategias didácticas que realmente contribuyen a formar lectores y escritores autónomos.

Es responsabilidad de los gobiernos y de todas las instituciones y personas que tienen acceso a los medios de comunicación —y están involucradas en la problemática de la lectura y escritura— contribuir a formar esta conciencia en la opinión pública.

En cuanto al desarrollo de la *investigación didáctica en el área de la lectura y la escritura* —el cuarto aspecto antes anunciado—, es evidente la necesidad de continuar produciendo conocimientos que permitan resolver los múltiples problemas que la enseñanza de la lengua escrita plantea, y de hacerlo a través de estudios cada vez más rigurosos, de tal modo que la didáctica de la lectura y la escritura deje de ser materia “opinable” para constituirse como un cuerpo de conocimientos de reconocida validez.

El conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar. Ha sido necesario —y continúa siéndolo— realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones del aprendizaje que proponemos, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que sólo se hacen presentes en el aula. Los problemas didácticos —como por ejemplo: ¿por qué resulta tan difícil lograr que los alumnos asuman la corrección de los textos que escriben?, ¿qué nuevos recursos pueden ponerse en acción para lograrlo?, ¿qué efectos producen estos nuevos recursos? o ¿la sistematización del conocimiento ortográfico es un medio efectivo para mejorar la ortografía?, ¿en qué condiciones?— no podrán ser abordados ni resueltos por investigaciones psicológicas o lingüísticas, sólo la investigación didáctica puede resolverlos.

Si se pretende producir cambios reales en la educación, y en particular en la alfabetización, es imprescindible —en vez de dirigir los escasos recursos disponibles hacia la realización de estudios diagnósticos, que sólo sirven para confirmar las deficiencias educativas que ya conocemos, pero no para aportar elementos que contribuyan a superarlas— propiciar la investigación didáctica, buscarle un apoyo mucho mayor que el que actualmente se le ofrece en nuestros países. Cedamos la palabra a G. Brousseau (1988) —uno de los fundadores de la didáctica de la matemática como ciencia— para ampliar la argumentación en tal sentido:

La creación y la conducción de situaciones de enseñanza no son reductibles a un arte que el maestro pueda desarrollar espontáneamente por medio de actitudes positivas (escuchar al niño...) o alrededor de una simple técnica (utilizar juegos, materiales, o el conflicto cognitivo, p.e.). La didáctica no se reduce a una tecnología y su teoría no es la del aprendizaje, sino la de la organización de los aprendizajes de otros, la de la comunicación y transposición de los conocimientos [...] Aceptar hacerse cargo de los medios individuales del aprendizaje del alumno (el sujeto cognitivo) exigiría una modificación completa del rol del maestro y de su formación, una transformación del conocimiento mismo, otros medios de control (individuales y sociales) del conocimiento, etcétera [...] Es una decisión que plantea problemas que sólo la didáctica puede —quizá— resolver. Seguramente no es una decisión que pueda depender de la libre elección de los docentes, ni de su arte. Insistamos sobre esta contradicción: si actualmente el sujeto no tiene lugar en la relación de enseñanza (en tanto que sí lo tiene en la relación pedagógica), no es porque los maestros se obstinan en el dogmatismo, sino porque no pueden corregir las causas didácticas profundas de esta exclusión. Corremos el riesgo de pagar muy caro errores que consisten en requerir del voluntarismo y la ideología aquello que sólo puede provenir del conocimiento. A la investigación en didáctica le corresponde encontrar

explicaciones y soluciones que respeten las reglas de juego del oficio de docente o bien *negociar los cambios necesarios sobre la base de un conocimiento científico de los fenómenos*. No se puede hoy [...] dejar que la institución convenza a los alumnos que fracasan de que son idiotas –o enfermos– porque nosotros no queremos afrontar nuestros límites.

Ahora bien, si de verdad se quiere generar un cambio profundo, será también imprescindible *replantear las bases de la formación de los docentes y promover la jerarquización social de su función*.

En lo que se refiere a la preparación de los maestros y centrándonos en el problema de la alfabetización, dos cuestiones parecen esenciales: asegurar su formación como lectores y productores de textos y considerar como eje de la formación el conocimiento didáctico (en relación con la lectura y la escritura, en nuestro caso). Por otra parte, todo el currículum debería contribuir a mostrar a los estudiantes los progresos que se van registrando en la producción del conocimiento –didáctico, lingüístico, psicolingüístico...–, de tal modo que ellos sean conscientes en el futuro de la necesidad de profundizar y actualizar su saber en forma permanente.

Hay una relación recíproca entre la jerarquización del papel de los docentes –el reconocimiento social de su función– y el mejoramiento de la calidad de su formación. Ambas cuestiones deberían ser atacadas simultáneamente: elevar la calidad académica y brindar mejores condiciones laborales, tanto desde el punto de vista económico como desde el punto de vista de la valoración que la comunidad tiene del trabajo de los maestros.

Además de lo que pueda hacerse en ese sentido desde los organismos oficiales, a los docentes les corresponde –por supuesto– defender su profesión, constituir entidades que –como los colegios profesionales– propicien investigaciones, cursos, conferencias, discusiones sobre problemas que es urgente resolver.

Y ahora sí, finalmente, nos ocuparemos de la *capacitación*, que es también una herramienta importante –aunque no la única– para transformar la enseñanza.

Diseñar un programa de capacitación en servicio tendiente a transformar la práctica didáctica supone plantearse múltiples problemas de diversos tipos: ¿cómo conciliar la profundidad requerida para el trabajo de cada grupo con la necesidad de extender la propuesta a un número de maestros que resulte significativo para el sistema?, ¿debe plantearse como obligatoria la capacitación para los docentes o como voluntaria?, ¿es conveniente dirigirla a maestros aislados, que provienen de instituciones diferentes, o es más productivo imprimirle un carácter institucional?, ¿qué condiciones deben reunir los capacitados?, ¿cómo promover la formación continua de los participantes en el proyecto?, ¿cómo asegurar que el proceso de capacitación permita a los docentes aprehender la concepción didáctica que se pretende comunicarles?

En relación con la *conciliación de profundidad y extensión*, es necesario, tener en cuenta que el tiempo es una variable importante para la capacitación: las “jornadas” de muy breve duración –a veces de una mañana– pueden ser útiles para dar a conocer que una cuestión existe, pero son siempre insuficientes para analizarla y, por lo tanto, es muy difícil que generen algún efecto en la práctica, aunque en algunos casos puedan despertar inquietudes; por otra parte, una cantidad total de horas –cuarenta, por ejemplo– distribuida en sólo una semana no equivale a esa misma cantidad de horas distribuida en varios meses, ya que esta última distribución permite que los maestros lean bibliografía, pongan en práctica nuevas actividades y discutan con sus compañeros entre reunión y reunión.

La alternativa que en nuestra experiencia ha resultado más productiva combina una situación de taller –que da la posibilidad de abarcar una cantidad considerable de maestros– con una instancia de acompañamiento de la tarea en el aula, que permite lograr una profundidad mucho mayor con un número menor de docentes, con aquellos que se comprometen más firmemente con el proyecto. En el marco de esta alternativa, el taller tiene una duración de varios meses y sólo se adopta una modalidad intensiva en aquellos casos en que resulta imposible,

por razones geográficas y económicas, reunir periódicamente a los participantes. El acompañamiento en el aula se desarrolla como mínimo durante un año lectivo y resulta especialmente fecundo cuando incluye la participación del coordinador en la actividad con los niños, entrevistas con cada docente y reuniones que agrupan a docentes de diferentes escuelas, para favorecer el intercambio de experiencias.

En cuanto a la dimensión *obligatoriedad-voluntariedad*, está claro que cada una de las opciones posibles tiene ventajas e inconvenientes: si la capacitación es obligatoria, el organismo responsable del programa puede establecer prioridades y seleccionar en función de ellas a los docentes que intervendrán, pero se corre el riesgo de que un cierto porcentaje de los participantes no se interese lo suficiente en los contenidos del taller; si, en cambio, la inscripción de los maestros es voluntaria, aumentan las posibilidades de que los docentes se comprometan seriamente y se constituyan luego en activos promotores de la propuesta, pero se hace más difícil responder a las prioridades educativas.

En un proyecto de capacitación que realizamos en la provincia de Buenos Aires entre 1988 y 1991 –al cual apelaremos en lo sucesivo para ilustrar algunas opciones productivas–, se combinó la variable voluntariedad-obligatoriedad con la referida incorporación de los docentes en forma individual o por equipos institucionales: la participación era voluntaria, pero era requisito para la inscripción en los talleres que se constituyeran equipos de escuela, integrados por un miembro del personal directivo, un miembro del gabinete psicopedagógico (en caso de que lo hubiera en la escuela) y por lo menos dos maestros. Sólo en forma excepcional se aceptaron maestros aislados.

Tomamos estas decisiones porque las experiencias anteriores habían puesto en evidencia las serias dificultades confrontadas por los maestros que emprendían en forma solitaria una transformación de su práctica. Parecía entonces necesario crear una situación que permitiera a cada maestro compartir interrogantes y posibles respuestas con sus compañeros, así como contar con el respaldo del personal di-

rectivo de su escuela. La evaluación del proyecto mostró que estas ideas eran en general correctas, pero puso de manifiesto también una limitación: en muchos casos resultó difícil integrar realmente a los directores, porque ellos estaban agobiados por las tareas administrativas o porque no se sentían directamente involucrados en la problemática didáctica, o por las dos razones a la vez. Una instancia de capacitación específica para los directores, que fue puesta en práctica en el último año del proyecto, resultó mucho más productiva desde el punto de vista del compromiso asumido por el personal directivo.

En lo que se refiere a las *condiciones que deben reunir los capacitadores*, M. Nemirovsky (1990) señala:

Otro aspecto decisivo sobre el cual la experiencia ha aportado suficientes datos es que la capacitación debiera estar organizada y coordinada por los profesionistas directamente involucrados en la elaboración de las propuestas didácticas. Es frecuente encontrar el sistema de “cascada” en la organización de la capacitación: un pequeño equipo capacita a uno mayor y éste a su vez a otro grupo más amplio, etcétera, de manera que cuando la capacitación llega al maestro ya hubo cuatro o cinco intermediaciones entre los capacitadores “originales” y quienes llevarán –o se supone que llevarán– a cabo la implementación de la propuesta en cuestión. Esta práctica lleva a que, generalmente, ni siquiera el “capacitador” conozca, maneje, asuma, los criterios fundamentales sobre los cuales se sustenta la propuesta y, por lo tanto, tampoco las respuestas u orientaciones que pudieran darse frente a las dudas que plantean los maestros. Puede suponerse cuáles serán las consecuencias de esta situación para la implementación de dichas propuestas. Si bien no hay muchos planteos alternativos para resolver este problema, lo que quiero enfatizar es su importancia.

Efectivamente, es muy difícil que la aspiración planteada por la autora pueda cumplirse:

los que elaboran las propuestas didácticas son muy pocos, los docentes de una red educativa son muy numerosos. Sin embargo, pueden construirse alternativas que reduzcan las intermediaciones al mínimo posible y resulten menos riesgosas que la acelerada “multiplicación” característica de los intentos de capacitación masiva en el sistema educativo, siempre y cuando se acepte que la disminución del riesgo supone necesariamente un aumento en el tiempo destinado a la formación de los capacitadores –ya que, como hemos visto, el tiempo es imprescindible para lograr cierto grado de profundidad– y una reducción de la cobertura que es posible lograr en un periodo determinado.

En el proyecto de la provincia de Buenos Aires, se dedicó todo el primer año a la *formación de coordinadores*. Los docentes involucrados en esta instancia eran maestros, asistentes educacionales, directores y supervisores que fueron previamente seleccionados tomando en consideración su trayectoria en relación con la alfabetización –participación en experiencias alternativas y en cursos vinculados con la cuestión, compromiso con la transformación de la práctica pedagógica–. Para definir quiénes se desempeñarían como coordinadores de futuros talleres, y quiénes los acompañarían como co-coordinadores o como colaboradores encargados del registro de las sesiones, se llevaba a cabo en el curso del taller un proceso de evaluación que contemplaba la calidad de los aportes realizados en clase así como la presentación de un trabajo centrado en la planificación fundamentada de un taller dirigido a equipos de escuela de su zona.

Por otra parte, desde el momento en que comenzó el trabajo con los maestros, se puso en marcha un modo de funcionamiento que aseguraba el *perfeccionamiento constante de todos los involucrados en el proyecto*: los coordinadores de cada zona se reunían semanalmente con el objeto de discutir nuevo material bibliográfico y de analizar los problemas planteados durante el desarrollo de los talleres; representantes de las diferentes zonas –que habían sido seleccionados para constituir un “equipo intermedio” que funcionaba como nexo entre el equipo central y los demás coordinadores– se reunían men-

sualmente con el equipo central y estas reuniones hacían posible la supervisión y la orientación cooperativas del trabajo de capacitación que estaba en desarrollo.

El análisis de registros de clase de los diferentes talleres constituyó uno de los recursos importantes para la formación de todos como capacitadores. Sin embargo, desarrollar esta tarea no fue fácil, porque registrar es difícil y porque no todos se atreven a someter la propia práctica al análisis de los otros. Requirió un tiempo pasar del relato oral a la lectura del registro textual de las clases, pero insistimos en que este paso se diera porque el registro es insustituible cuando se trata de compartir las dificultades de la práctica. En efecto, mientras dependemos de los relatos orales, nos enteramos únicamente de aquellas dificultades de las cuales los coordinadores de la situación pudieron tomar conciencia, sólo el registro textual permite sacar a la luz otros problemas que no resultaron observables para los que estuvieron involucrados directamente en la actividad.

La selección previa de los candidatos a coordinador, el trabajo profundo durante los talleres de capacitación, la evaluación rigurosa del desempeño de cada uno, el trabajo en equipo y el perfeccionamiento constante –incluyendo en él la reflexión cooperativa sobre la práctica de capacitación, con base en la discusión de los registros de clase– fueron los recursos que nos permitieron asegurar una formación relativamente sólida de aquellos que se desempeñaban como capacitadores y evitar así la superficialidad y los efectos nocivos que en muchos casos caracterizan a la capacitación ofrecida por las redes educativas más o menos extensas.⁹

⁹ En la provincia de Buenos Aires había en ese momento 54 000 maestros; el equipo central estaba constituido por cuatro personas; el equipo intermedio, cuyos miembros comenzaron a desempeñar funciones como capacitadores en 1989, estaba integrado por 30 personas (habían sido seleccionadas 120 personas para integrarlo, pero fue necesario ajustarse al número de cargos que fue posible obtener); a partir de 1990, se incorporaron otros 40 coordinadores en las diferentes regiones de la provincia.

Finalmente, para asegurar la comprensión por parte de los docentes de la *concepción didáctica* que se pretende comunicar, es esencial que todo el proceso de capacitación esté orientado por esa misma concepción y que los contenidos didácticos constituyan el eje de trabajo.

En nuestro caso, asumir una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje supone centrar la capacitación de los docentes en situaciones que representen un desafío para ellos y les permitan reelaborar el conocimiento, que favorezcan la cooperación entre pares y la toma de conciencia de sus propias estrategias como lectores y productores de textos, que hagan posible discutir y analizar críticamente diferentes materiales bibliográficos referidos a los contenidos, que permitan poner permanentemente en juego la propia concepción de la práctica didáctica y confrontarla con la de los demás, que permitan explicitar los supuestos implícitos en las posiciones que se adoptan sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita... Todos los contenidos del taller son considerados como contenidos en construcción: en cada reunión quedan cuestiones abiertas a las que luego se volverá para analizarlas desde otra perspectiva; rediscutirlas permite llegar a nuevas conclusiones, pero en algunos casos se plantean desacuerdos o se abren interrogantes que llevan a recurrir al material bibliográfico.

El trabajo sobre la bibliografía cumple un papel importante, porque es a través de esas lecturas como los maestros pueden reflexionar acerca de las propuestas didácticas sobre las cuales están trabajando, así como sobre sus fundamentos, y porque conocer a los diferentes autores les permitirá manejarse con autonomía para avanzar en su propia formación más tarde, cuando ya no estén involucrados en un curso de capacitación. La lectura resulta en particular significativa cuando se acude a la bibliografía para responder a interrogantes que han surgido previamente en el curso de las discusiones, cuando los participantes saben que encontrarán allí respuestas para preguntas que ya se han formulado.

En relación con los contenidos, la evaluación permanente de la tarea desarrollada en el proyecto antes mencionado nos fue mostrando la necesidad de centrar cada vez más el trabajo en el componente didáctico, e incorporar los aportes de otras ciencias –de la lingüística, la psicolingüística, etcétera– en la medida en que contribuyeran a resolver problemas didácticos o fundamentar propuestas de enseñanza. Dado que esta cuestión se desarrollará en el último capítulo, anticiparemos aquí sólo un aspecto vinculado con el lugar de la práctica en el proceso de capacitación.

Diversas experiencias alternativas de alfabetización realizadas en América Latina (E. Ferreiro, 1989) han puesto en evidencia que la presencia del aula en las situaciones de capacitación de los docentes es fundamental. En nuestro caso, esta presencia se hacía efectiva tanto en la instancia de taller como en la de acompañamiento: en la primera, la práctica en el aula aparecía a través del análisis de registros de clase aportados por el equipo de coordinación, de la planificación de actividades que los participantes llevarían a cabo con sus alumnos y de la evaluación conjunta del desarrollo de esas actividades; durante el proceso de acompañamiento, el aula estaba aún más presente, puesto que –además de realizar actividades similares a las descritas para el taller y de trabajar sobre registros realizados por los propios maestros de sus clases o de las de algún compañero– el coordinador colaboraba con el maestro en la conducción de algunas situaciones didácticas, lo que permitía, por una parte, que los docentes aprendieran “por participación en la tarea concreta” y, por otra parte, que se sostuvieran discusiones sobre aspectos muy específicos de la práctica didáctica.

La evaluación del proyecto mostró que el acompañamiento en el aula permitía obtener resultados mucho más notables en relación con la transformación de la práctica, lo cual puede deberse simplemente a la mayor duración del trabajo conjunto, pero también puede atribuirse a la imposibilidad de encontrar otro instrumento de capacitación que resulte tan efectivo como compartir la realidad del aula.

Ahora bien, resulta inquietante que el acompañamiento en el aula siga siendo el mejor recurso para la capacitación, que lo consideremos incluso como el único realmente efectivo para transformar la práctica. Resulta inquietante por dos motivos: en primer lugar, porque nunca dispondremos de la cantidad de recursos humanos que sería necesaria para acompañar la práctica de todos los maestros, y esto es muy grave cuando lo que se pretende es evitar el fracaso escolar y lograr que todos los niños se formen como lectores y productores de texto; en segundo lugar, porque el hecho de que necesitemos imprescindiblemente compartir la práctica del maestro para poder comunicarle ciertos contenidos didácticos es síntoma de una carencia nuestra en la conceptualización de ese saber que queremos comunicar.

En este sentido, es pertinente citar una vez más a G. Brousseau (1991), quien, después de afirmar que la didáctica ha sido hasta hace pocos años un problema de opinión más que un estudio científico, señala:

Los profesores y los especialistas en la disciplina en cuestión (los formadores de docentes) se ven conducidos entonces a minimizar el papel de toda teoría, a poner en primer plano el contenido puro o la experiencia profesional. Ésta puede ser considerada como hasta tal punto incomunicable que se ha llegado a afirmar que la mejor formación que se puede proponer a un futuro maestro es la que él puede adquirir en el trabajo mismo. Cabe preguntarse entonces qué es lo que impide que esta

concepción empírica radical se aplique también a los propios niños y que se declare que la mejor formación en matemática para ellos sería la que pueden adquirir resolviendo completamente solos los problemas con que se encuentran.

Para superar esta concepción empírica, es necesario explicitar mejor los elementos teórico-didácticos que subyacen a nuestra propia práctica en el aula. El trabajo de investigación didáctica en el ámbito de la lengua escrita –que se viene realizando desde hace ya muchos años– ha permitido conceptualizar cada vez mejor las condiciones necesarias para que una situación de aprendizaje resulte productiva, los requisitos y características de la intervención docente, la función de la planificación, los parámetros en que se basa la evaluación. A medida que avancemos en la construcción de la didáctica de la lectura y la escritura, seguramente encontraremos mejores recursos para comunicar este saber a los demás.

Analizar rigurosamente diferentes situaciones de capacitación y las transformaciones que ellas producen, estudiar el proceso de reconstrucción del conocimiento didáctico por parte del maestro, evaluar las intervenciones del capacitador, detectar problemas que aún no nos resultan observables... en suma, hacer investigación didáctica en el terreno de la capacitación permitirá también encontrar recursos más efectivos para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura.

Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario¹

Delia Lerner*

Leer y escribir... Palabras familiares para todos los educadores, palabras que han marcado y siguen marcando una función esencial –quizá la función esencial– de la escolaridad obligatoria. Redefinir el sentido de esta función –y explicitar, por tanto, el significado que puede atribuirse hoy a esos términos tan arraigados en la institución escolar– es una tarea ineludible.

Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores.²

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto...

Ahora bien, para concretar el propósito de formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita, es necesario reconceptualizar el objeto de enseñanza y construirlo to-

mando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura.³ Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social (no escolar) requiere que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores.

Lo *necesario* es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos... Lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas, para informar sobre hechos que los destinatarios necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a emprender acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de los puntos de vista o las propuestas que intentan promover, para protestar o reclamar, para compartir con los demás una bella frase o un buen escrito, para intrigar o hacer reír... Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir.

* Lerner, D. (2001), "Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura", en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 25-37.

¹ Una primera versión de este capítulo introductorio fue presentada como *abstract* de la conferencia dictada en el marco de las jornadas sobre historia, usos y aprendizaje del lenguaje escrito, realizadas en Vigo, España, en mayo de 1998.

² El término "escritores" es utilizado aquí en un sentido general: no se refiere sólo a los escritores profesionales, sino a todas las personas que utilizan activa y eficazmente la escritura para cumplir diversas funciones socialmente relevantes.

³ Los problemas involucrados en la construcción del objeto de enseñanza serán tratados en el tercer capítulo.

Lo *necesario* es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.

Lo *real* es que llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil para la escuela. Conocer las dificultades y comprender en qué medida se derivan (o no) de necesidades legítimas de la institución escolar constituyen pasos indispensables para construir alternativas que permitan superarlas. Es por eso que, antes de formular soluciones –antes de desplegar lo *posible*–, es necesario enunciar y analizar las dificultades.

La tarea es difícil porque:

1. La escolarización de las prácticas de lectura y escritura plantea arduos problemas.
2. Los propósitos que se persiguen en la escuela al leer y escribir son diferentes de los que orientan la lectura y la escritura fuera de ella.
3. La inevitable distribución de los contenidos en el tiempo puede conducir a parcelar el objeto de enseñanza.
4. La necesidad institucional de controlar el aprendizaje lleva a poner en primer plano sólo los aspectos más accesibles a la evaluación.
5. La manera en que se distribuyen los derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos determina cuáles son los conocimientos y estrategias que los niños tienen o no tienen oportunidad de ejercer y, por tanto, cuáles podrán o no podrán aprender.

Analícemos ahora cada una de las cuestiones mencionadas.

Dificultades involucradas en la escolarización de las prácticas⁴

Precisamente por ser *prácticas*, la lectura y la escritura presentan rasgos que obstaculizan su escolarización: a diferencia de los saberes típicamente escolarizables –que se caracterizan por ser explícitos, públicos y secuenciables (Verret, citado por Chevallard, 1997)–, estas prácticas son totalidades indisociables, que ofrecen resistencia tanto al análisis como a la programación secuencial, que aparecen como quehaceres aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores e implican conocimientos implícitos y privados.

En consecuencia, no resulta sencillo determinar con exactitud qué, cómo y cuándo aprenden los sujetos. Al intentar instaurar las prácticas de lectura y escritura en la escuela, se plantean –en efecto– múltiples preguntas cuya respuesta no es evidente: ¿qué se aprende cuando se escucha leer al maestro?, ¿en qué momento se apropián los niños del “lenguaje de los cuentos”?, ¿cómo acceder a las anticipaciones o inferencias que los niños presumiblemente hacen al intentar leer por sí mismos un texto?, ¿cuándo puede decirse que un alumno ha aprendido a recomendar libros o a confrontar diversas interpretaciones?...

Por otra parte, se trata de prácticas *sociales* que históricamente han sido y en cierta medida siguen siendo patrimonio de ciertos grupos sociales más que de otros. Intentar que prácticas “aristocráticas” como la lectura y la escritura se instauren en la escuela supone entonces enfrentar –y encontrar caminos para resolver– la tensión existente en la institución escolar entre la tendencia al cambio y la tendencia a la conservación, entre la función explícita de democratizar el conocimiento y la función implícita de reproducir el orden social establecido.⁵

⁴ Estas dificultades, así como las señaladas en los ítems siguientes, serán retomadas y analizadas más detenidamente en los capítulos posteriores en particular en el segundo y el tercero.

⁵ Esta función implícita ha sido puesta en evidencia hace ya varias décadas (P. Bourdieu y J. C. Passeron, 1970; C. Baudelot y R. Establet, 1971). Para una

Tensiones entre los propósitos escolares y extraescolares de la lectura y la escritura

Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan “naturales” los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos –tales como escribir para establecer o mantener el contacto con alguien distante, o leer para conocer otro mundo posible y pensar sobre el propio desde una nueva perspectiva– suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito. Esta divergencia corre el riesgo de conducir a una situación paradójica: si la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades (ésas que la lectura y la escritura cumplen en la vida social); si la escuela abandona los propósitos didácticos y asume los de la práctica social, estará abandonando al mismo tiempo su función enseñante.

Relación saber-duración versus preservación del sentido

Distribuir los contenidos en el tiempo es una exigencia inherente a la enseñanza. La opción tradicional –al menos desde el siglo XVII– ha consistido en distribuirlos estableciendo una correspondencia término a término entre parcelas de saber y parcelas de tiempo. En el caso de la lengua escrita, como es sabido, esta parcelación ha sido flagrante: en el primer año de escolaridad, dominar el “código”, y sólo en el segundo,

revisión crítica de la perspectiva reproductivista y de su concepción acerca de la relación entre fracaso escolar y aprendizaje del lenguaje escrito, véase B. Lahire (1993).

“comprender y producir textos breves y sencillos”; proponer al principio ciertas sílabas o palabras e introducir otras en las semanas o meses consecutivos, graduando las dificultades; en el primer ciclo, presentar exclusivamente textos de determinados géneros y reservar otros para el segundo... La enseñanza se estructura así según un eje temporal único, según una progresión lineal, acumulativa e irreversible.

Tal organización del tiempo de la enseñanza entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje y también –en nuestro caso– con la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura. Entra en contradicción con el tiempo del aprendizaje porque éste –lejos de ser lineal, acumulativo e irreversible– supone aproximaciones simultáneas al objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas, supone coordinaciones y reorganizaciones cognitivas que resignifican en forma retroactiva las interpretaciones atribuidas a los contenidos aprendidos. Y entra en contradicción con las prácticas de lectura y escritura porque éstas son –como ya hemos visto– totalidades indisociables que se resisten al parcelamiento y a la secuenciación. La paradoja se plantea así: si se intenta parcelar las prácticas, resulta imposible preservar su naturaleza y su sentido para el aprendiz; si no se las parcela, es difícil encontrar una distribución de los contenidos que permita enseñarlas.⁶

Tensión entre dos necesidades institucionales: enseñar y controlar el aprendizaje

La responsabilidad social asumida por la escuela genera una fuerte necesidad de control: la institución necesita conocer los resultados de su accionar, necesita evaluar los aprendizajes. Esta necesidad –indudablemente legítima– suele tener consecuencias indeseadas: como se intenta ejercer un control exhaustivo sobre el aprendizaje de la lectura, se lee sólo en el marco de situaciones que permiten al maestro evaluar la comprensión o la fluidez de la lectura en voz

⁶ Esta cuestión se desarrollará en el siguiente capítulo.

alta; como lo más accesible a la evaluación es aquello que puede calificarse como “correcto” o “incorrecto”, la ortografía de las palabras ocupa en la enseñanza un lugar más importante que otros problemas más complejos involucrados en el proceso de escritura.

Es así como la enseñanza pone en primer plano ciertos aspectos en detrimento de otros que serían prioritarios para formar a los alumnos como lectores y escritores, pero que son menos controlables. Se plantea pues, inadvertidamente, un conflicto de intereses entre la enseñanza y el control: si se pone en primer plano la enseñanza, hay que renunciar a controlarlo todo; si se pone en primer plano el control de los aprendizajes, hay que renunciar a enseñar aspectos esenciales de las prácticas de lectura y escritura.⁷

Una última dificultad se deriva de la *distribución de derechos y obligaciones entre el maestro y los alumnos*. Para dar aquí sólo un ejemplo representativo de este problema –que será mejor analizado en el capítulo siguiente–, señalemos lo que sucede con el derecho a evaluar: dado que este derecho es en general privativo del docente, los alumnos tienen muy pocas oportunidades de autocontrolar lo que comprenden al leer y de autocorregir sus escritos. Aprender a hacerlo y conquistar autonomía como lectores y escritores resulta entonces muy difícil.

Ante este panorama, ¿qué hacer para preservar en la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen fuera de ella?, ¿cómo evitar que se desvirtúen al ser enseñadas y aprendidas?

Lo *posible* es hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo de formar lectores y escritores, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas– una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas.

En primer lugar, para posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de lectura y

escritura, para que los docentes puedan programar la enseñanza, un paso importante que debe darse a nivel del diseño curricular es el de explicitar, entre los aspectos implícitos en las prácticas, aquellos que resultan hoy accesibles gracias a los estudios sociolingüísticos, psicolingüísticos, antropológicos e históricos.⁸ Es lo que hemos intentado hacer (Lerner, Lotito, Levy y otros, 1996), tal como se verá en el tercer capítulo, al formular como *contenidos* de la enseñanza no sólo los saberes lingüísticos sino también los quehaceres del lector y del escritor: hacer anticipaciones sobre el sentido del texto que se está leyendo e intentar verificarlas recurriendo a la información visual, discutir diversas interpretaciones acerca de un mismo material, comentar lo que se ha leído y compararlo con otras obras del mismo o de otros autores, recomendar libros, contrastar información proveniente de diversas fuentes sobre un tema de interés, seguir a un autor predilecto, compartir la lectura con otros, atreverse a leer textos difíciles, tomar notas para registrar informaciones a las que más tarde se recurrirá, escribir para cumplir diversos propósitos (convencer, reclamar, dar a conocer ...), planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que –se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes...

En segundo lugar, es posible articular los propósitos didácticos –cuyo cumplimiento es en general mediato– con propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para el alumno y se correspondan con los que habitualmente orientan la lectura y la escritura fuera de la escuela. Esta articulación, que permite resolver una de las paradojas antes planteadas,

⁷ Volveremos sobre esta problemática en el capítulo 3.

⁸ Lamentablemente, hay algunos aspectos de las prácticas actuales sobre los cuales no disponemos aún de estudios que hagan posible una explicitación exhaustiva y precisa. En estos casos, sólo es posible por ahora recurrir a un análisis intuitivo y consensuado.

puede concretarse a través de una modalidad organizativa bien conocida: los proyectos de producción-interpretación. El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase –y no sólo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un caset de poemas para enviar a otros niños o para hacer una emisión radial dotada de sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta porque los reiterados ensayos que es necesario hacer no constituyen un mero ejercicio, sino que se orientan hacia un objetivo valioso y realizable en el corto plazo –compartir con otras personas las propias emociones experimentadas frente a los poemas elegidos–; preparar una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños permitirá aprender a “escribir para reclamar” enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que la carta sea publicada y surta un efecto sobre los lectores...

Por otra parte, la organización por proyectos permite resolver otras dificultades: favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol de la lectura y la escritura por parte de los alumnos y abre las puertas de la clase a una nueva relación entre el tiempo y el saber.

En efecto, al orientar sus acciones hacia una finalidad compartida, los alumnos se comprometen en la elaboración de un producto –un caset, una carta de lector, etcétera– que resulte satisfactorio y convincente para los destinatarios y para ellos mismos. En consecuencia, están dispuestos a revisar sus producciones para mejorarlas y hacer de ellas un medio eficaz para cumplir con los propósitos planteados. Es así como el compromiso que asumen hace posible que progresen en la adquisición de las estrategias necesarias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos.

Dado que la finalidad que se persigue constituye un hilo conductor de las actividades y que los proyectos se extienden a lo largo de periodos más o menos prolongados (en algunos casos,

algunas semanas; en otros, algunos meses), esta modalidad organizativa, además de favorecer la autonomía de los alumnos, que pueden tomar iniciativas porque saben hacia dónde marcha el trabajo, se contrapone a la parcelación del tiempo y del saber. Es así como se hace posible evitar la yuxtaposición de actividades inconexas –que abordan aspectos también inconexos de los contenidos– y los niños tienen oportunidad de acceder a un trabajo suficientemente duradero como para resolver problemas desafiantes construyendo los conocimientos necesarios para ello, para establecer relaciones entre diferentes situaciones y saberes, para consolidar lo aprendido y reutilizarlo... De este modo, al evitar la parcelación que desvirtuaría la naturaleza de las prácticas de lectura y escritura, se hace posible que los alumnos reconstruyan su sentido.

Ahora bien, trabajar con proyectos no es suficiente para instaurar una relación tiempo-saber que tenga en cuenta el tiempo del aprendizaje y preserve el sentido del objeto de enseñanza. Para lograrlo, es necesario articular muchas temporalidades diferentes: actividades que se desarrollan con cierta periodicidad durante un cuatrimestre o un año –leer noticias, cuentos o curiosidades científicas tal día de la semana, por ejemplo– contribuyen a familiarizar con ciertos géneros y a consolidar los hábitos de lectura; situaciones puntuales –como escribir un mensaje por correo electrónico a un alumno de otra escuela– que se desarrollan en un tiempo muy breve pueden contribuir a consolidar ciertas prácticas de comunicación por escrito; secuencias de situaciones de lectura –como leer cuentos de determinado escritor o de cierto subgénero, por ejemplo– pueden extenderse durante unas semanas y contribuir a consolidar quehaceres del lector tales como seguir a un autor o establecer relaciones intertextuales... El entrecruzamiento de estas diferentes temporalidades permite a los alumnos realizar simultáneamente diferentes aproximaciones a las prácticas –participar en un mismo periodo en actos de lectura y de escritura dirigidos a diversos propósitos– así como volver una y otra vez a lo largo del tiempo a poner en acción un cierto aspecto de la lectura o la escritura

–escribir, reescribir, releer, transcribir, resumir...–, a retrabajar un tema, un género o un autor.⁹

Finalmente, es posible crear un nuevo equilibrio entre la enseñanza y el control, cuando se reconoce que éste es necesario pero intentando evitar que prevalezca sobre aquélla. Cuando se plantea un conflicto entre ambos, cuando hay que elegir entre lo que es necesario para que los niños aprendan y lo que es necesario para controlar el aprendizaje, parece indispensable optar por el aprendizaje. Se trata –por ejemplo– de abrir espacios para que los alumnos, además de leer profundamente ciertos textos, puedan leer otros muchos (aunque, como veremos en el capítulo 3, el control que es posible ejercer sea menor en este último caso que en el primero); se trata de dar un lugar importante a la lectura para sí mismo, aunque no sea posible para el maestro evaluar la comprensión de todo lo que han leído...

Resulta imprescindible, por último, compartir la función evaluadora. Hay que brindar a los alumnos oportunidades de autocontrolar lo que están comprendiendo al leer y de generar estrategias para leer cada vez mejor, aunque esto haga más difícil conocer los aciertos o errores producidos en su primera lectura. Hay que delegar (provisoriamente) en los niños la responsa-

bilidad de revisar sus escritos, permitiendo así que se enfrenten con problemas de escritura que no podrían descubrir si el papel de corrector fuera asumido siempre por el docente...¹⁰

Se generarán así nuevos aprendizajes y aparecerán también nuevas posibilidades de evaluación. Al disminuir la presión del control, se hace posible evaluar aprendizajes que antes no tenían lugar: como el maestro no comunica de inmediato su opinión, los alumnos expresan sus interpretaciones, las confrontan, buscan en el texto indicios para verificarlas, detectan errores en sus producciones, buscan información para corregirlos, ensayan diferentes soluciones... y todas estas acciones proveen nuevos indicadores de los progresos que los niños están realizando como lectores y escritores.

Es así como pueden resolverse las dificultades antes planteadas. Para resolverlas, ante todo hay que conocerlas: si las ignoráramos, no podríamos enfrentarlas y ellas seguirían, incommovibles, obstruyendo nuestros esfuerzos. Analizar y enfrentar lo real es muy duro, pero resulta imprescindible cuando se ha asumido la decisión de hacer todo lo que es posible para alcanzar lo necesario: formar a todos los alumnos como practicantes de la cultura escrita.

⁹ Las diferentes modalidades de organización de las actividades, así como los problemas didácticos que ellas contribuyen a resolver, serán tratadas con mayor profundidad en el capítulo 4.

¹⁰ Volveremos sobre estas cuestiones, desde ángulos diferentes, en los capítulos 3 y 4.

Proyecto: “Los mensajes publicitarios: el arte de la persuasión”*

Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez

Primera secuencia del proyecto: 8 clases

- Presentación del proyecto.
- Lectura de textos publicitarios.
- Análisis de publicidad en diversos medios.
- Elaboración de publicidad y propagandas gráficas para analizar los recursos.
- Organización de un debate sobre el impacto social del discurso publicitario.
- Analizar los mensajes publicitarios de diversos medios de comunicación

Primera clase

- El maestro organiza a los alumnos en grupos, les explica en qué consiste el proyecto y toma en cuenta sus sugerencias para su organización y planificación.
- El maestro les reparte revistas y periódicos para que vean qué publicidad traen. Cada grupo lee las que va identificando y las comenta en función de una guía que presenta en el pizarrón:
 - ¿Cuál es la marca del producto de cada aviso?
 - ¿Qué cualidades se destacan? ¿Qué estrategias lingüísticas y visuales se emplean?
 - ¿Qué relaciones encuentran en cada caso entre lo visual y las palabras? Las imágenes, ¿complementan y enriquecen el texto?
 - ¿A quiénes les parece que va dirigido cada aviso? ¿Por qué? Indiquen edad, sexo, profesión y clase social.

- Al finalizar la clase, el maestro les pide que, en sus casas, elijan algún producto cuya publicidad aparezca en distintos medios: gráficos, radiales y televisivos; recorten la publicidad gráfica y tomen nota de los elementos fundamentales que aparezcan en los otros medios.

Segunda clase

- Los alumnos aportan la información que recogieron en sus casas y, con el apoyo del maestro, analizan los avisos que ellos trajeron en función de ciertas características del lenguaje publicitario que anota en el pizarrón:
 - Es breve y conciso.
 - Es original y atractivo en su presentación.
 - Es sugerente en su contenido.
 - Es innovador en su vocabulario.
- Luego les sugiere que intenten identificar los destinatarios en los avisos que no los mencionen explícitamente. Les da algunas pistas y pide a los alumnos que digan otras y las anota en el pizarrón:
 - La apelación al tuteo suele indicar que el destinatario es alguien joven o que el anunciante intenta hacer sentir joven al que lo lee.
 - La apelación a la belleza podría estar indicando que está destinado a la mujer.
 - La apelación a una actitud protectora remitiría a lo masculino.
 - La paciencia y la comprensión podría sugerir un tratamiento maternal.
- Al finalizar la clase, el maestro les propone que piensen en publicidades gráficas de

* En *Los mensajes publicitarios: el arte de la persuasión*, Buenos Aires, 2005.

determinados productos y marcas inventadas con el fin de conocer más sobre el discurso publicitario. Les informa que tendrán que crear logotipos (distintivos de los productos, como las marcas de los automóviles); y escribir los correspondientes eslóganes, que son frases breves, pegadizas, originales y sugerentes. Con este material les anticipa que jugarán a descubrir de qué productos se trata, por lo que nadie debe comentar a los demás lo que ha pensado.

Tercera clase

- Se organizan en parejas y comienzan a elaborar los avisos o publicidades bajo la siguiente consigna:
“Ahora cada pareja tiene que llegar a un acuerdo, en función de lo que cada uno haya pensado en su casa, sobre cuál será el producto que elijan y la marca que le inventarán. Luego deberán ponerle un nombre, crear un logotipo, un eslogan y resaltar algunas características del producto sin decir qué es: sólo se vale aludir para qué sirve y quiénes son los destinatarios”.
- Antes de que la clase finalice, cada pareja lee su aviso y muestra el logotipo de la marca. El resto de los compañeros debe adivinar de qué producto se trata.
- El profesor les comunica que en la clase siguiente elaborarán los avisos gráficos, incluyendo las ilustraciones que consideren adecuadas. Les solicita que traigan hojas grandes, plumones de colores e ilustraciones o fotografías que puedan servir.

Cuarta clase

- Los alumnos vuelven a organizarse por parejas y elaboran la versión final de los avisos en las hojas.
- Mientras trabajan, el maestro vuelve a escribir en el pizarrón algunas características ya mencionadas acerca del lenguaje publicitario.

- Es breve y conciso.
- Es original y atractivo en su presentación.
- Es sugerente en su contenido.
- Es innovador en su vocabulario.
- El eslogan es pegadizo.
- El logotipo es llamativo.

- Cuando terminan, el maestro les pide que copien en sus carpetas lo que ha escrito en el pizarrón y revisen sus avisos. Entre todos verifican si estas características fueron respetadas y si las ilustraciones complementan y enriquecen el texto.

Quinta clase

- El maestro inicia la clase recalando que la publicidad en general tiene como fin persuadir al destinatario, es decir, llamar su atención para que compre un producto determinado o produzca un cambio en su conducta.
- Les explica que, si bien cotidianamente llamamos a todo “publicidad”, en el lenguaje técnico solamente se denomina así a los avisos gráficos o comerciales televisivos que intentan vender productos o servicios. En cambio, los que tratan de producir ciertos cambios sociales que redunden en una mejor calidad de vida o que busquen la adhesión a ciertas causas de interés general o partidario, se denominan “propaganda”.
- Divide la clase en grupos y les entrega periódicos y revistas para que busquen propagandas en ellos e identifiquen las causas que promocionan (por ejemplo, la apelación a que donen órganos o sangre, al respeto a los minusválidos, a cumplir con las normas de tránsito, etcétera).
- Cuando terminan, hacen una puesta en común y analizan los recursos utilizados que son similares a los de la publicidad.
- Al finalizar este análisis el profesor propone a los grupos que cada uno elabore una propaganda de adhesión a una causa,

sin decir cuál es, para que los otros grupos la descubran.

Sexta clase

- El docente divide la clase en grupos y les entrega copias del mismo material informativo de temas humanitarios o de bienestar común –al menos cinco– que revistan interés para hacer una campaña de propaganda en la escuela.
- Los alumnos leen el material. Cuando finalizan la lectura, el maestro adjudica a cada grupo una causa para promocionar. Les informa que tienen que utilizar la información que están leyendo y la que anotaron respecto a las características generales del lenguaje publicitario para hacer sus propagandas. Les recuerda que el objetivo es lograr que el lector se sienta identificado como destinatario.
- Esbozan los primeros borradores.
- Cada grupo lee su borrador, los demás intentan descubrir cuál es la causa y analizan, entre todos, la efectividad de la propaganda.

Séptima clase

- Esta clase estará destinada a la revisión y corrección de los borradores. Los grupos intercambian sus borradores y proponen correcciones. Luego, se devuelven los textos revisados y se corrige lo que consideren necesario, tomando en cuenta las sugerencias de sus compañeros. El maestro brinda su ayuda a los grupos en todo momento.
- Al finalizar las correcciones de los textos, los alumnos proyectan cuáles serán las imágenes que los acompañarán.
- En cada grupo se eligen dos miembros que se encargarán de pasar en computadora el texto, en un cuerpo de letra lo suficientemente grande como para facilitar su lectura.

- El profesor pide a los grupos que lleven, para la clase siguiente, cartulinas, plumones y el diseño de los dibujos que acompañarán los textos.

Octava clase

- Cada grupo arma su propaganda, pegando el texto en la cartulina y haciendo el dibujo correspondiente.
- Como parte de la campaña organizan un debate sobre el impacto social del discurso publicitario en los comportamientos y en las creencias de la gente, y cómo este medio se puede utilizar para fines humanitarios.

Reflexión sobre el lenguaje

Mientras los alumnos van analizando la publicidad gráfica y radial o los comerciales televisivos, es conveniente que el maestro les ayude a identificar los recursos lingüísticos –clases de palabras, construcciones morfosintácticas, elementos fonológicos, campos semánticos, etcétera– usados por los publicistas para persuadir a los lectores o a la audiencia a comprar determinados productos, a convertirse en usuarios de ciertos servicios, o a adherirse a causas diversas. El empleo original y creativo de estos recursos de persuasión incide directamente en la efectividad y la eficacia del texto publicitario.

El maestro puede ayudar a los alumnos a describir y a analizar estos recursos a través de preguntas como las que siguen (éstas ubican, en primer plano, los elementos lingüísticos que se ponen en juego, permitiendo que los alumnos se apropien de ellos y aprendan a usarlos, creativamente, en la construcción de sus propios textos publicitarios).

¿Qué clases de palabras son centrales en los textos publicitarios? ¿Cuáles se usan para presentar el producto? ¿Cuáles para enfatizar las cualidades de ese producto? ¿Cuáles anclan lo dicho en un espacio y en un tiempo marcado por la proximidad y la inmediatez? ¿Por qué los textos de la propaganda girarán, con mayor insistencia, alrededor de verbos? ¿Cómo

son las oraciones que, generalmente, se incluyen en los eslóganes? ¿Cómo se suelen usar los signos de puntuación? ¿Por qué muchas veces no se respeta la ortografía convencional en los comerciales?, etcétera.

Preguntas como éstas permiten reflexionar, por ejemplo, sobre el poder designativo de los sustantivos –nombre de los productos–; la dimensión calificadora del adjetivo –“fragancia suave y envolvente”–, la capacidad del adverbio para demarcar deícticamente tiempo y espacio –“Acércate ya. Tu futuro está aquí–; la fuerza del verbo para promover determinadas acciones o comportamientos –“Ayúdanos a ayudar”–; la potencia de las unimembres en el eslogan –“X, el sabor del encuentro”–, etcétera. Asimismo, estos interrogantes permiten advertir cómo la

reiteración de signos puede mostrar la actitud del hablante –¡¡¡formidable!!!–, cómo la transgresión de la ortografía convencional –“Echo (nombre de un producto de limpieza) en el balde”–, la alteración del orden sintáctico –“Poderoso, el chiquilín”– y el juego con los distintos significados de las palabras –“La llama que llama”– pueden emplearse como recursos poderosos para atraer la atención.

El maestro, al abrir este espacio de reflexión que abarca léxico, sintaxis, semántica, ortografía, etcétera, hará que los alumnos adviertan con mayor claridad cómo diferentes elementos lingüísticos se ponen en juego, de distinta manera, en la producción de los diversos géneros, y de qué manera su identificación y descripción puede ayudar a elaborar mejores textos.

La planificación de proyectos*

María Laura Galaburri

“Hay cosas que a lo mejor se te escapan y después decís ‘cómo se me escapó esto’”. [...] ‘Yo podría haber aprovechado así...’ La autocrítica me está destruyendo.

(Mabel, docente)

Reflexiones acerca de la planificación

“Antes planificábamos, ahora hacemos proyectos.

- ¿Cuál sería la propuesta que a vos te parece que les va a interesar?
- Lo que pasa es que yo, hasta ahora, siempre traté de que surja del grupo.
- No quiere decir que lo que nosotros armemos no pueda ser cambiado, pero tenemos que ir pensando qué queremos que aprendan de este tema.
- Pero, cómo lo planteo para que sea interesante para ellos. Vos lo ves interesante, podemos llevar propuestas... el asunto está en que ellos lo vean interesante, que *se enganchen*”. (María Laura y Mabel)

“Ahora, cuando hago cosas que no programé lo suficiente no sale igual, te das cuenta de que eso no va. Pasé por todos los procesos: de arrancar de un método y no desligarme de él, a no sujetarme de nada y te desbandás, a permitir que los chicos te *manejen, como me pasaba el año pasado. En esto creo que aprendí mucho*”. (Adriana)

“Yo decía que planificaba por proyectos, pero nada que ver. Creía que eran proyectos, me parecía que yo estaba en el cambio. Lo que hacía eran actividades aisladas [...].

Otra cosa que hacía era armar un trabajo y aunque no me quedaba conforme con el resultado lo dejaba y ahora me doy cuenta de que podemos volver con los chicos *sobre el texto, revisarlo, no darlo por terminado*”. (Mabel)

“El problema que siempre se me plantea (quizás por las características de mi escuela) *es la falta de tiempo para implementar los proyectos*”. (Azucena)

Este año a los docentes nos pidieron una nueva forma de trabajo: implementar proyectos.

Esta nueva visión de enseñanza hizo que nos planteáramos muchos problemas: qué hacer, cómo hacerlo, etcétera. Teniendo más claro el panorama sobre proyectos, será más sencillo, porque teniendo los instrumentos necesarios será más fácil llegar a cumplir nuestros propósitos y lograr que sistematicen contenidos. Pero habrá que ver cómo implementar los *proyectos previendo tiempos, relacionando áreas, etcétera*. (Claudia)

“El hecho de trabajar con proyectos es algo completamente ‘nuevo’ dado que estamos acostumbrados a tanta estructuración y tiempos didácticos marcados. Pero la experiencia con la implementación del nuestro nos hizo ver las cosas de otra manera, con más *optimismo y ganas de emprender nuevos proyectos*”. (Julia)

Se podrían seguir presentando testimonios de maestros que ponen sobre la mesa la confusión que se genera cuando se utilizan las nuevas propuestas didácticas para desechar conceptos y reemplazarlos sin que se acompañe una reinterpretación de los mismos.

Ésta no es una responsabilidad exclusiva del maestro. Es una responsabilidad que comparte con las autoridades que, a través de documentos o circulares, instituyen cómo debe trabajarse

* En *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, pp. 117-126.

sin instrumentar la capacitación requerida para que el mismo sea posible. Es una responsabilidad que también compartimos los capacitadores de docentes, cuando no respetamos los procesos de construcción de la propuesta didáctica que llevan a cabo los maestros, por no entender que construir es reconstruir y que hay que reconstruir sobre lo que ya se construyó.

Pero este reconocimiento puede ser útil sólo si sirve para tomar conciencia de la necesidad de diferenciar cuándo una propuesta de cambio responde a “los productos de la búsqueda científica de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos” o “al dominio de la moda” (Delia Lerner, 1994).

Entonces, si la planificación de proyectos se constituye en una alternativa en la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza, habrá que distinguir qué problemas pretende resolver y de qué manera. Sólo así será posible recuperar la potestad sobre la propuesta didáctica que cada docente o cada institución escolar va construyendo.

Problemas didácticos a enfrentar

La lectura de los testimonios de las docentes permite interpretar el planteo de problemas didácticos.

- ¿Por qué planificar proyectos?, ¿qué aporta esta forma de organizar la enseñanza? ¿Qué otras formas conviven con ellos?
- ¿Qué es lo que hace que un trabajo sea interesante para los alumnos?
- ¿Quién planifica: el alumno, el docente, ambos? En el caso de que optáramos por una planificación conjunta entre los alumnos y el maestro, ¿es posible concertar los contenidos y los planes de acción?
- ¿Hace falta seguir un modelo de planificación?
- ¿Cómo contribuir a que los alumnos se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía?
- ¿Qué papel juegan las actividades en una planificación por proyectos?, ¿cómo se seleccionan?, ¿con qué criterios?

- ¿Qué necesita saber un docente para planificar un proyecto que lo ayude a cumplir sus propósitos?
- ¿Por qué será necesario prever los tiempos de enseñanza? ¿Cómo se organiza ese tiempo? ¿Influyen las características del grupo en esta organización?

Estos problemas fueron enfrentados por Magdalena, la maestra de 7° año, cuando decidió planificar el proyecto de escritura de cuentos de terror. Al analizar la experiencia en capítulos anteriores,¹ hemos puesto de manifiesto las deliberaciones que posibilitaron al docente tomar decisiones para plantear el contenido a enseñar: la escritura de cuentos de un subgénero particular.

Allí se hizo referencia a los proyectos como una forma de organizar el tiempo didáctico. Previamente había planificado una actividad permanente de lectura de cuentos para que los alumnos actuaran como lectores de los textos que iban a escribir. Es decir, los proyectos o actividades permanentes son opciones. El contenido que pretendemos enseñar, los propósitos y la historia del grupo de alumnos, guiarán la toma de decisiones, indicando cuál es la más adecuada.

Es así como la planificación de proyectos enfrenta al docente con éstos y otros problemas didácticos. La didáctica de la lengua aporta conocimientos para resolverlos –más aún cuando están apoyados en la investigación– sobre los cuales podemos reflexionar y recoger los aportes útiles en los momentos de deliberación que se presentan.

Deliberar es decidir cómo actuar en una situación concreta. Para ello, es necesario considerar las alternativas posibles, analizar las consecuencias implicadas en la elección de cada una de ellas. Sopesarlas según los propósitos que nos hayamos planteado. Y elegir... no “la correcta”, sino la más adecuada.

Volvamos al problema que enfrentó Magdalena: ¿cómo organizar el trabajo en el aula para que se escriban cuentos de un género en particular?

¹ Referimos a la experiencia llevada a cabo por la docente Magdalena Moyano, analizada en el capítulo 3.

Es una propuesta de escritura. Esto lleva a optar por la organización de un proyecto. Ahora bien, en el análisis de esta alternativa, encuentra que los alumnos no han leído los suficientes cuentos como para colocarlos en la posición del que escribe cuentos de ciencia ficción o de terror. Aquí es posible pensar en dos opciones. Planifica primero una actividad permanente de lectura para que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar intensamente con esos textos o comienza con el proyecto de escritura, en el cual leerán los cuentos de autor sabiendo que ellos van a escribirlos después.

Comenzar por la actividad permanente de lectura posibilita a los alumnos desempeñarse como lectores, es decir, leer los cuentos desde el lugar del que busca ser provocado por ellos, dejarse llevar por el suspenso, el miedo o las condiciones de posibilidad planteadas desde la ciencia ficción; construir una interpretación que les permita situarse frente a la relación que el texto plantea con el mundo a través de la historia. En suma, vivir desde la posición del lector lo que provoca la escritura. Una vez que los alumnos experimentaran esto o empezaran a asumir el desafío de la lectura, se podría comunicar la propuesta de escritura y establecer con los alumnos cuándo iniciarla. Así, mientras siguen leyendo, tienen la posibilidad de ir gestando la historia que ellos contarán.

Comenzar por el proyecto de escritura posibilita a los alumnos encontrar sentido al escribir en la escuela. Se podría definir con ellos cuál subgénero elegir. La primera etapa estaría destinada a la lectura del corpus de textos que el docente ha seleccionado, con la finalidad de generar el acercamiento a la particularidad de estos cuentos. Seguramente, aunque no hayan leído muchos antes, habrán visto películas de ciencia ficción o de terror, lo que les permitiría reconocer el pedido de la maestra y ciertos rasgos del subgénero en cuestión. Si éste es el caso, se podría pedir que leyeran los textos con el propósito de diferenciar los recursos utilizados por el cine y por la literatura para dar miedo o crear suspenso, a qué personajes recurren, cómo los caracterizan, etcétera. La segunda etapa comenzaría con la escritura de sus propios cuentos.

Ambas alternativas son viables. ¿Por qué, en este caso concreto, la opción de empezar por la actividad permanente de lectura es considerada más adecuada?

En la crónica, Magdalena menciona su preocupación, compartida con otros docentes de la escuela, sobre la falta de concurrencia a la biblioteca por parte de los alumnos para solicitar libros de literatura. Si en su historia escolar aún no habían encontrado el sentido a leer textos literarios, ésta era una oportunidad para Magdalena de asumir la responsabilidad de procurar que avancen en su formación como lectores. La actividad permanente se mantendría durante el primer cuatrimestre y, luego, esta organización del trabajo en el aula se transformaría en un proyecto de escritura. Ambas posiciones, la de lector en una primera etapa y luego la de escritor, harán que los alumnos recurran a los textos literarios con diferentes propósitos y desde diversos modos de leerlos.

La planificación de proyectos

Focalicemos la mirada en los aportes que definen a los proyectos. Desde ellos será posible establecer la reflexión que permita distinguir si resuelven los problemas señalados.

Un proyecto:

- Implica un conjunto de *actividades* diversas pero unidas por un hilo conductor: la resolución de un problema.
- Implica la *elaboración de un producto tangible*, por lo que hay que contemplar el *tiempo* que lleva el proceso de producción y las acciones necesarias para que éste sea posible.
- Permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos, contribuyendo a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y a dotarla de un sentido actual para los niños.
- Implica la condición de resolución compartida.
- Necesita *planificación*.

Analicemos esto con detenimiento.

Un proyecto implica un conjunto de **ACTIVIDADES DIVERSAS** pero unidas por un hilo conductor: la resolución de un problema.

Si releemos la experiencia llevada a cabo por Magdalena, encontramos que el compromiso de los alumnos para con la escritura y el proyecto de producir una antología fue grande. El trabajo propuesto fue “interesante” para ellos. El interés de los alumnos se pone en juego cuando la actividad les presenta un desafío que están en condiciones de enfrentar.

Una **situación didáctica** debe **plantear problemas** a los alumnos, es decir, debe plantear “una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores” (M. Castedo, 1995).

Si la situación que se plantea permite a los alumnos resolverla en forma inmediata, quiere decir que no les ha presentado dificultad, un nuevo desafío, la posibilidad de poner en juego sus conocimientos para construir otros nuevos o de establecer nuevas relaciones entre los ya elaborados. Es decir, no plantea la posibilidad de aprendizaje.

Entonces, la idea de **obstáculo** es importante, porque implica que se hace necesario poner en juego los conocimientos anteriores adecuados para resolver el problema. Y en esta puesta en juego, los alumnos tienen la posibilidad de experimentar que dichos conocimientos, si bien son adecuados, no son suficientes. Se hace necesaria la construcción de un nuevo conocimiento o, como dijimos antes, de una nueva relación entre los conocimientos que se poseen.

Sólo hay un problema si el alumno puede comprenderlo, percibe una dificultad y prevé acciones tendientes a resolverlo. Es necesario que la situación le permita disponer de sus conocimientos anteriores, ya que si la dificultad es demasiado grande, queda desarmado frente a ella y lo desmoviliza. La dificultad debe ofrecer una resistencia suficiente como para llevar

al alumno a hacer evolucionar los conocimientos anteriores, cuestionarlos, elaborar nuevos.

¿Cómo plantear problemas cuando el contenido sobre el cual se está trabajando es la lengua escrita? La respuesta es simple: **usando** la lengua escrita, leyendo y escribiendo.

Es un problema explorar un texto para buscar una información que se necesita cuando uno todavía no sabe leer un artículo que no ha sido escrito especialmente para niños sobre el tema del proyecto que se está desarrollando; es un problema descubrir las características del estilo de un escritor cuando se trata de escribir “a la manera de” ese autor; es un problema escribir una noticia o un cuento de ciencia ficción respetando las características del tipo de texto en cuestión... (Delia Lerner, 1996).

Por otro lado, es conveniente que **el problema sea rico y abierto** (Delia Lerner, 1996), es decir, que permita a los alumnos tomar decisiones, elegir procedimientos o caminos diferentes.

¿Cuáles son las condiciones para que la propuesta de escribir cuentos de un subgénero particular constituya un problema para los alumnos?

Es primordial que hayan leído previamente el corpus de textos seleccionado por el docente para que la consigna de escribir un cuento de terror cobre sentido en el campo de conocimiento de los alumnos. No hará falta explicarles cuáles son las características textuales, ni cuál es el léxico, ni cuál es la organización de ese tipo de textos. El hecho de tener que escribir cuentos para la antología hará que ellos mismos se pregunten por estos aspectos y podrán recurrir a los libros leídos para realizar las consultas pertinentes mientras los estén escribiendo.

Leer como escritor, eso hicieron los alumnos de Magdalena cuando buscaron en cuentos de autor cómo se hace, qué recursos se utilizan para dar miedo. Así, los nuevos conocimientos “se generan como respuesta a preguntas que ra-

ramente aparecen cuando uno se comporta como lector –la lectura plantea otros interrogantes– pero que, en cambio, se imponen cuando uno se involucra en la producción del texto. [...] Los problemas aparecen así en toda su complejidad, son el punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos” (Delia Lerner, 1996).

El trabajo no fue fácil para ellos, las diferentes versiones del cuento lo ponen en evidencia. Es importante poder interpretar las afirmaciones expresadas por los alumnos o sus producciones como una información de su estado de saber. Así, podremos comprobar, una vez más, que los conocimientos no se apilan uno sobre otro. Un nuevo conocimiento cuestiona las concepciones del alumno originadas por el conocimiento anterior...

Y *debe cuestionarlas...* para que sea posible la *reconstrucción*.

Un proyecto implica la elaboración de un producto tangible, por lo que hay que contemplar el tiempo que lleva el proceso de producción y las acciones necesarias para que éste sea posible.

Un proyecto implica la elaboración de un producto tangible para los alumnos: la escritura de una carta de lectores para el periódico de la zona, la producción de un casete de poemas, la producción de fascículos sobre temas de ciencias naturales o sociales, la antología de cuentos... Esto supone la previsión de las acciones que será necesario realizar para concretarlo y del tiempo que será necesario dedicar o del que se puede disponer.

Así, podremos diseñar *proyectos a corto plazo* –podrán durar pocos días, por ejemplo, escribir una carta de lectores sobre un tema que ha surgido como emergente en el barrio de la escuela–, *a mediano* o *a largo plazo* –producir una antología de cuentos puede llevar varios meses de trabajo–.

Al tratarse de un proyecto a mediano plazo, Magdalena podía compartir la planificación de la tarea con sus alumnos: acordar tiempos, formas de trabajo, ajustar pautas necesarias para hacer efectiva la producción de la antología.

Es por ello que es necesario anticipar la secuencia de situaciones que propondremos a nuestros alumnos. Esta secuencia no es un listado de actividades inconexas e intercambiables. Se constituye en un *plan de acción, un plan de trabajo*. Una vez anticipada la secuencia se diseñarán las situaciones didácticas para constituir en el aula las condiciones didácticas que resguarden las prácticas de lectura y de escritura.

Un proyecto permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos contribuyendo a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y a dotarlas de un sentido actual para los niños.

El propósito de Magdalena es claro y tiene la suficiente complejidad como para pensar en largos plazos y en la posibilidad de que los alumnos se enfrenten en otra ocasión con la escritura de cuentos.

El problema didáctico es cómo hacer para que este objeto de enseñanza –la escritura de cuentos de terror– se transforme en objeto de aprendizaje para los alumnos. Para que esto ocurra ellos tienen que poder otorgar sentido a la escritura y a la lectura que pretendemos enseñarles. Escribir cuentos para una antología otorga sentido en el *aquí y ahora* de los alumnos. Acordar los tiempos de trabajo, la manera de editar el libro, hace que cobre sentido la propuesta de escritura. Comprobar que sus textos “no dan miedo” hace necesario para ellos leer como escritores y elaborar nuevos conocimientos sobre los recursos literarios que permiten generar suspenso.

Con esto no se pretende afirmar que toda propuesta de escritura tiene que finalizar en una publicación. El tomar la práctica social de escritura como referencia permitirá desplegar las diferentes situaciones en las que pueda contextualizarse.

Un proyecto implica la condición de resolución compartida.

Como afirma M. Castedo (1995):

Más allá de que el texto en cuestión se escriba individual, colectivamente o por equipos, el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea.

Es así como este compromiso constante, generado durante la escritura, hace posible que los que participan de un proyecto colectivo colaboren en las tareas a realizar. Si bien la escritura de los cuentos era grupal, todos formaban parte de esa comunidad de lectores y escritores que los estaban gestando. Cada grupo tenía sus responsabilidades frente a la tarea colectiva, cada miembro tenía sus responsabilidades frente a su grupo. La crónica de la maestra y las producciones de los alumnos ponen en evidencia que los chicos son capaces de asumirlas.

Si todos, alumnos y docente, pueden sentirse partícipes de un proyecto colectivo que los compromete, se favorece la colaboración en la construcción de un campo de conocimientos que guíe la lectura presente en la revisión. Así, los problemas que los autores no pueden ver en sus textos, podrán ser visualizados por sus compañeros. Y, si ni los autores ni los compañeros pueden reparar en los problemas del texto, está el docente para deliberar y decidir si diseñará una situación para abordarlos con sus alumnos –como lo hizo Magdalena– o los postergará para otra oportunidad.

Un proyecto necesita planificación.

Planificar es tomar decisiones para que las condiciones didácticas creadas posibiliten leer

y escribir en la escuela y sostener el proceso didáctico que hemos elegido. Además, permite mantener la continuidad entre las diferentes propuestas y asegurar la diversidad en las prácticas de lectura y escritura que se enseñen en las situaciones comunicativas que las generen.

Habrá que decidir:

- Cuál es la práctica social de escritura que se toma como referencia y se pretende enseñar.
- Qué condiciones de las que generan esa práctica social vamos a reproducir dentro del aula.
- Cuál es la situación comunicativa que hace que el texto a escribir sea el adecuado.
- Qué grado de formalidad tendrán esos textos según la situación en la que se generen.
- Cuál será el problema que dirija la acción del proyecto.
- El corpus de textos que se leerá o consultará.
- La conveniencia o no de la escritura o la lectura por parte del docente.
- El plan de acción o secuencia de actividades.
- En qué momentos será conveniente la escritura o lectura en pequeños grupos, colectiva o individual.
- Qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión.
- Cómo va a intervenir el docente.

Como dicen Mirta Torres y Stella Ulrich (1991):

Nuestra tarea didáctica así organizada parece resultar más coherente con la concepción del aprendizaje como proceso de construcción paulatina. De todas maneras, es el maestro quien capitaliza los problemas que se presentan, para que las acciones –aun causales y aisladas– se integren en un proceso que permita elaborar contenidos nuevos a partir de otros ya existentes.

Ante la pregunta: ¿hace falta seguir un modelo de planificación?, la experiencia recogida a lo largo de muchos años de trabajo en docencia y con docentes nos hace afirmar que, si el modelo de planificación se exige como un formulario a completar, no se convierte en instrumento para la enseñanza.

Entonces, en lugar de plantearnos como problema ¿hace falta seguir un modelo de planificación?, es preciso asumir la necesidad, por un

lado, de planificar las situaciones didácticas que ayuden a sostener el proceso de enseñanza; por el otro, de llevar un registro de las propuestas realizadas con la finalidad de constituir la historia de lectura y escritura de los diferentes grupos escolares.

El trabajo didáctico es el que hace posible que los alumnos asuman como propio el proyecto de escritura. *Planificar es tomar decisiones que permitan sostener el trabajo didáctico.*

La evaluación del proyecto diseñado*

María Laura Galaburri

La finalidad esencial de la evaluación es reorientar la enseñanza con el fin de asegurar que los alumnos avancen como lectores y escritores.

La propuesta didáctica que estamos adoptando supone constituir la evaluación dentro del proceso pedagógico y no separada de él. Así, la evaluación se relaciona con la situación didáctica en la que el aprendizaje se produce y con la relación didáctica que se establece.

Evaluar es volver sobre nuestra propia práctica con la finalidad de reconsiderar las decisiones que hemos tomado. Es hacer de la tarea docente una profesión que asume la responsabilidad de la enseñanza y que está atenta a no reproducir acríticamente las tradiciones o las propuestas innovadoras.

Esto lleva a **reconstruir la experiencia realizada**, volver a mirar lo que ha sucedido en el aula con el fin de identificar aquello que se ha podido concretar y desarrollar, reconociendo las tensiones o contradicciones que se han generado (Gloria Edelstein, 1995).

Lleva también a **reconstruirse a sí mismos como docentes**, reconsiderar las intervenciones, las decisiones que se han tomado en el diseño del proyecto y las que se han tenido que tomar durante el transcurso del mismo.

Lleva a **reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza del lenguaje escrito** que están en la base del proyecto diseñado y de las acciones que efectivamente ocurrieron.

Para ello, es necesario recurrir a la reflexión individual y compartirla con otros para que ayuden a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las personas. Así se enriquecerá la propia mirada.

Podemos decir que, desde este lugar, **evaluar significa considerar**:

- La situación didáctica diseñada para el docente.
- El proceso llevado a cabo por el niño como resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender.
- El contexto institucional en el cual se da la enseñanza.

La situación didáctica diseñada

Evaluar la situación didáctica es considerar la forma de relación que el docente planteó entre los alumnos y los contenidos escolares con el propósito de que éstos construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos.

Es importante tener en cuenta **la toma de distancia que supone e impone la reflexión**. Sin esta toma de distancia, el docente puede convertirse en objeto de la evaluación y no es esto lo que ayuda a reconsiderar la tarea de enseñanza.

Recuperar tanto las experiencias positivas como las que no consideramos satisfactorias y analizar los motivos permite volver sobre lo ya hecho, sobre lo que ya se ha dado por terminado, ya no para modificar lo realizado sino para “modificar la comprensión” sobre las relaciones que pudimos establecer dentro del aula. Esto puede llevar a reconstruir la propuesta didáctica y diseñar desde ella un nuevo proyecto u otra modalidad de enseñanza que permita el avance en el aprendizaje de los alumnos.

Puede evaluarse, por ejemplo, que la propuesta de reescribir para la radio las noticias seleccionadas del diario hizo que la voz del periodista –como voz impersonal, anónima, realizada en tercera persona– se pusiera en juego como contenido en acción. Esto es, los alumnos **han usado** la tercera persona como marca impersonal para responder a la situación de escri-

* En *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, pp. 127-134.

tura, pero **no han reparado en el conocimiento producido**, no se ha convertido en objeto de reflexión, por lo tanto no estamos seguros de su reutilización en otra ocasión.

Podamos preguntarnos ¿cómo generar la reflexión sobre ese contenido para que pueda ser identificado y se organice e integre a los otros saberes? ¿Cómo constituir la situación didáctica de manera que la elección de la voz del periodista sea un problema para ellos?

Experiencias anteriores con otros alumnos nos llevan a reparar en lo siguiente: cuando el grupo escribió textos periodísticos en los que tenía que dar cuenta de acontecimientos en los que estaba implicado (una crónica sobre el desarrollo de una actividad escolar), el “nosotros” era la marca constante de sus escrituras. Daba cuenta de su participación en el hecho.

Si colocarlos en el lugar de periodistas que relatan los hechos en los que están implicados podría generar la reflexión que buscamos era una hipótesis viable, había que cambiar las condiciones didácticas en las que la situación de escritura se presentaba.

Entonces, el proyecto de escritura siguiente se centraría en la producción de un texto periodístico que diera cuenta de un hecho en el que ellos se implicaran: el campamento que iban a realizar. El “ellos” –representado por “los alumnos de 6° C...”– o el “nosotros” podría presentarse en las escrituras de los alumnos. Sería posible la reflexión sobre la voz del periodista a adoptar y la discusión sobre los efectos que generaría en el lector la decisión que tomaran.

La evaluación de la nueva situación didáctica generada permitirá considerar si esta decisión promovió lo esperado.

Como puede apreciarse, al evaluar el proyecto diseñado es necesario que el docente pueda mirar lo sucedido en el aula situándose en el lugar de alguien que fue testigo de lo que allí ocurrió. Es un lugar semejante al que ocupa el escritor cuando revisa su texto. Tiene que leerlo descentrándose del lugar de autor para colocarse en el lugar del lector potencial. Tiene que leerlo como si él no lo hubiera escrito. Esta toma

de distancia entre el autor y su texto lo ayuda a construir un campo de conocimientos que le permite reorientar la escritura. De la misma manera, la toma de distancia entre el docente y la situación didáctica en la que él participó lo ayudará a construir un campo de conocimientos que reorientará su propuesta didáctica.

Desde esa posición es posible que considere las condiciones que ha creado para que el aprendizaje de los alumnos avance y para promover las diferentes interacciones involucradas en el proyecto.

Por ejemplo:

- La situación planteada ¿fue realmente un “problema” para los alumnos? ¿Posibilitó la reconstrucción de sus conocimientos estableciendo nuevas relaciones o modificándolos?
- ¿Se planteó de manera abierta permitiendo al grupo resolverlo de diferentes formas, utilizando sus propias estrategias?
- ¿Qué condiciones de la práctica social de escritura o de lectura se han podido reproducir en el aula?
- ¿Qué problemas de los anticipados pudieron enfrentar los alumnos?
- ¿Qué contenidos pudieron convertirse efectivamente en objeto de reflexión? ¿Los mismos alumnos los convirtieron en observables o el docente tuvo que plantearlos? ¿Cómo se ha procedido?
- ¿Se generó discusión e intercambio? ¿Qué fue lo que lo favoreció?
- ¿Qué cambios tuvieron que hacer sobre lo previsto y en función de qué fueron hechos?
- Las situaciones de lectura y de escritura ¿resultaron suficientes y pertinentes en función de los propósitos propuestos? ¿Se otorgó el tiempo necesario para que los alumnos revisaran sus textos? ¿Se diseñaron situaciones en las que tuvieran la oportunidad de confrontar con sus compañeros o con el texto las interpretaciones construidas a través de la lectura?

- Las modalidades de trabajo elegidas –individual, grupal o colectiva– ¿resultaron adecuadas para el sentido de cada situación?
- ¿Cómo se evalúan las intervenciones didácticas en los diferentes momentos del proyecto? ¿Fueron adecuadas? ¿Permitieron el avance en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando los alumnos?
- ¿Se permitió la reflexión sobre lo realizado y sobre las decisiones que los alumnos han tomado?

Esta revisión –que de ningún modo se propone como un formulario a responder sino como posibles aspectos a considerar– puede constituir la toma de conciencia de las condiciones didácticas que se han podido generar y sostener durante la implementación del proyecto. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sin considerar las condiciones didácticas en las que éstos se produjeron puede llevarnos a errar el rumbo hacia el mejoramiento de la enseñanza.

El proceso llevado a cabo por el niño

En el marco de la propuesta didáctica que sostenemos, la evaluación del proceso llevado a cabo por el niño es el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender. Así, idénticas situaciones didácticas generarán efectos diferentes en los niños. Es preciso aceptar que lo que puede representar un verdadero problema para unos puede no serlo para otros, habrá variaciones individuales en los resultados que se obtengan... Considerar al grupo de alumnos implica aceptar su diversidad y sus diferentes historias en relación con el lenguaje escrito y con la escuela.

Por otro lado, es importante propiciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje.

La evaluación tiene que permitirnos establecer cuáles fueron los progresos en el aprendizaje generados a través del trabajo didáctico

realizado. Para ello, es un principio esencial focalizar la evaluación en el proceso desarrollado por los niños. Es decir, dirigir la mirada hacia los progresos en relación con lo que fue considerado como contenido de enseñanza.

Investigaciones didácticas han puesto en evidencia: Que lo que los chicos habían aprendido acerca de la escritura se reflejaba mucho más en las discusiones que sostenían en clase que en los textos en tanto productos. Los textos también mostraban –por supuesto– que los chicos habían aprendido mucho, pero siempre daban una visión mucho más parcial del aprendizaje que la que podía obtenerse al leer en los registros de clase las discusiones de los niños durante el proceso de revisión de estos textos” (D. Lerner, 1997).

¿Qué criterios utilizaríamos para determinar los progresos realizados por los niños al comparar sus producciones y desempeño con lo que eran capaces de hacer ellos mismos en momentos anteriores?

Cuando las prácticas de la lectura y de la escritura son consideradas como objeto de enseñanza, es necesario observar, “tomar nota”, registrar, buscar datos que nos permitan ver:

- Cómo proceden como lectores o productores de textos.
- Qué características de los textos van poniendo en acción, cuáles se van convirtiendo en herramientas para el control de los textos que producen o para la construcción de su significado y cuáles aún no son tenidas en cuenta o requieren un nuevo abordaje en otra situación.
- Qué aspectos del sistema de escritura van considerando, cuáles de ellos han podido convertir en objeto de reflexión, a qué conclusiones provisorias han ido arribando.
- Cómo han progresado en autonomía en la lectura y la escritura.

A partir de la evaluación que realicemos, tanto de la situación didáctica diseñada como de los aprendizajes de los alumnos, se podrá establecer qué nueva situación es posible pla-

nificar, de manera que el conocimiento provisorio construido pueda volver a ponerse en acción.

Es así como la evaluación del aprendizaje de los alumnos posibilita **reorientar la enseñanza** –a partir de los datos que recoge el maestro para revisar su tarea– y **reorientar el aprendizaje** –a partir de los datos que recoge el alumno para retomar o reafirmar lo aprendido.

El contexto institucional

Si pretendemos abordar este aspecto es porque no puede separarse del análisis que se realice, ya que tenerlo en cuenta es considerar el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje tuvieron lugar.

En especial queremos referirnos a la toma de conciencia acerca del lugar que ocupa la evaluación en las instituciones educativas.

La actividad evaluativa en los marcos institucionales ha puesto en evidencia históricamente la problemática del poder y del control, en diferentes ámbitos: áulico, institucional y social. Si la evaluación se convierte en una presión modeladora de la práctica de enseñanza, si sirve como vía para sancionar el progreso de los alumnos determinando la promoción, resulta difícil poner en el centro la propuesta didáctica y hacer de la evaluación una herramienta del conocimiento.

En ocasiones se observa que la enseñanza se realiza en un clima de evaluación constante que comunica criterios internos de calidad en los procesos por realizar y en los productos esperados. En estas condiciones, es difícil distinguir los procedimientos efectuados como función evaluadora –en los términos que la hemos definido– de los realizados con intención sancionatoria.

Es así como los alumnos aprenden a ser evaluados, aprenden el “oficio de alumno”, aprenden las reglas del juego. Pueden no entender para qué el nuevo maestro les pide que revisen su texto si al final él va a ser el que los corrija y dictamine qué está bien y qué no. Puede no entender por qué dedicaron más de dos meses a la

escritura de cuentos y luego en uno de los ítems de la evaluación de lengua se les propone que escriban un cuento en menos de lo que dura una hora de clase. Sin embargo, entienden que así son las reglas del juego que en ocasiones se les plantean y no aceptarlas implicará una dificultad para su promoción.

Tomar conciencia de esto nos lleva a retomar el significado de la evaluación y generar procesos reflexivos respecto de la propia práctica.

Sabemos que éstas no son opciones que puede elegir el maestro de manera solitaria y, a veces, no son opciones que puede elegir la institución escolar. Como dijimos anteriormente, es necesario recurrir a la reflexión individual y compartirla con los otros docentes y equipo directivo para ayudarse a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las concepciones que se busca sostener. De esta manera, podrá encontrarse una alternativa que lleve a no reproducir acríticamente la función de la evaluación como presión modeladora de la propuesta didáctica, como una manera de controlar desde afuera el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje que ocurre dentro de las aulas.

Evaluar la propuesta didáctica

Evaluar es realizar un análisis de las acciones didácticas desde un marco teórico determinado. La propuesta didáctica que estamos construyendo y que ha orientado las decisiones necesita ser reconsiderada.

Cuando **se ha optado por un proceso didáctico que propone a los alumnos reflexionar sobre los contenidos a partir de los problemas que les presenta el lenguaje escrito mientras escriben o leen**, es preciso volver sobre nuestras concepciones sobre:

- **Enseñanza.**
- **Aprendizaje.**
- **Lectura y escritura.**
- **La transformación que opera en las prácticas sociales de lectura y escritura al considerarlas como contenidos de enseñanza.**

- El **contrato didáctico** a establecer.
- Las **condiciones didácticas** a crear en el aula.
- Las **formas de organizar la enseñanza**.
- **Evaluación**.

Desde estas concepciones es posible comprender las razones por las cuales las acciones didácticas han favorecido o no el avance de los alumnos como lectores o escritores. Es así como no será posible mantener una propuesta didáctica en el primer ciclo que se proponga sólo la lectura fluida por parte de los alumnos. Si bien éste es un desafío fundamental en el primer tramo de la escolaridad, *lector* no es el que puede sonorizar un texto sino el que puede recurrir a la lectura para resolver los problemas que se le presentan –sea la búsqueda de información, sea el conocer la historia narrada, sea el querer compartir con otros los acontecimientos de su comunidad–. Sólo en el contexto de situaciones genuinas, los alumnos pueden aprender a desempeñarse como lectores. Entonces, esa propuesta didáctica podrá reformularse revisando, en primer lugar, los propósitos de la formación de lectores y las prácticas de lectura que están sosteniendo las situaciones diseñadas.

La finalidad es:

- Consolidar el proceso de construcción de la propuesta didáctica que hemos iniciado.
- Realizar las transformaciones que consideremos necesarias, ya sea en un sentido particular o general.

Es así como esta revisión puede constituir la toma de conciencia sobre la propuesta didáctica que se ha podido generar, los aspectos que puede consolidar y aquellos que se está en condiciones de transformar. De esta manera, se abrirá la posibilidad a nuevas búsquedas y replanteos que dirijan las próximas decisiones.

Preguntarnos por ejemplo:

- ¿Qué propósitos dirigieron nuestras acciones?, ¿cómo se relacionan con los propósitos que nos habíamos planteado?

- ¿En qué momentos nos fue útil recurrir a la práctica social de lectura o escritura –existente en el afuera de la escuela–, para tomar decisiones que ayuden a resguardar su sentido?
- ¿El dominio del conocimiento a enseñar fue suficiente como para distinguir qué necesitaban aprender los alumnos y para poder diseñar las situaciones didácticas que les permitieran aprenderlo? ¿Fue suficiente el conocimiento acerca de cómo aprenden los niños para poder observar qué problemas enfrentaban mientras leían o escribían textos?
- ¿Se tuvo en cuenta la historia de lectura o de escritura de los alumnos al diseñar el trabajo en el aula? ¿Se tuvieron en cuenta las estrategias o contenidos que ellos ponen en acción mientras leen o escriben? ¿Se pudo anticipar qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión, es decir, ser problema para ellos?
- Frente a la naturaleza del conocimiento a enseñar, ¿realmente se le ha considerado como un conocimiento complejo y provisorio?, es decir, ¿se ha presentado el lenguaje escrito con toda su complejidad o se lo ha desmenuzado en partes para poder enseñarlo?, ¿se ha pretendido que los alumnos alcancen el conocimiento correcto o se les ha permitido realizar aproximaciones que resulten de la reconstrucción de sus conocimientos anteriores?
- Las intervenciones previstas ante los problemas anticipados como posibles de convertirse en objeto de reflexión, ¿fueron las adecuadas o se tuvieron que considerar otras?
- ¿Qué problemas de organización de la clase no fueron previstos y cuáles formas de organización previstas fueron efectivas?
- Teniendo en cuenta que un acto de voluntad del maestro no es suficiente para devolver a los niños el derecho a construir el conocimiento en el marco escolar, ¿se pudo lograr que la corrección, por ejemplo, dejara de ser una función privativa

del docente y pasara a ser compartida por maestro y alumnos?, ¿se pudo delegar provisoriamente el control del trabajo que implicaba el proyecto para que los alumnos asumieran su compromiso para con la tarea y con su propio aprendizaje?

Cuando existe un marco institucional que favorece el trabajo con proyectos de aula, maestros y directivos participan en su planificación y se abre un espacio de reflexión conjunta para el diseño, implementación y evaluación de dicho proyecto, es más probable que los docentes avancemos en el proceso de construcción de una propuesta didáctica.

Evaluación: Concepto, tipología y objetivos

María Antonia Casanova*

El concepto como base de la estrategia de actuación

Como ya quedó indicado en el capítulo 1 al hablar, en general, sobre la evolución del concepto de evaluación, éste se ha ido transformando y ha ido incorporando nuevos elementos a su definición según se ha profundizado en su sentido, sus aplicaciones y las virtualidades que ofrece en los diferentes ámbitos de aplicación, que también han quedado señalados.

Ciñéndonos a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, más en concreto, a la evaluación de los aprendizajes que alcanza el alumnado, la concepción de la misma también ha variado con el paso del tiempo y el avance en las teorías de la psicología evolutiva y la psicología del aprendizaje.

Desde sus comienzos, la evaluación aparece influida por su procedencia del campo empresarial. Por eso, al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumno cuantificando lo aprendido. Ello hace que se equipare a “medida” y que durante muchos años (demasiados, ya que en ocasiones llega hasta nuestros días) lo que se intente al evaluar es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos. Las cabezas bien llenas a las que aludía Montaigne han resultado objeto principal de la evaluación de aprendizajes. La aparición de los tests y las escalas graduadas a principios del presente siglo,¹ absolutamente cuantificadas y

automáticamente aplicables, contribuyeron a dar carta de naturaleza a esta concepción evaluadora. Pedagogos prestigiados y con una absoluta profesionalidad y categoría educativa, adoptan durante largo tiempo este concepto, aun intentando claramente que su incidencia no resultara negativa para la formación de los niños o jóvenes, ya que el examen como única prueba y el número como expresión del resultado se prestan, sin duda, a numerosas arbitrariedades y a faltas de rigor en su aplicación; amparándose, además, en la aparente objetividad del número para encubrir su impropio modo de valorar. La cita que reproduzco a continuación, de Alejandro Galí (1934, 34 y 37), es expresiva de esta situación, en exceso generalizada: “Otros sistemas de control también equívocos, son las puntuaciones y los exámenes. En el primero de dichos sistemas se han hecho verdaderas filigranas de combinación y cálculo que tienen toda la apariencia de una determinación objetiva de conocimientos. *Nada más lejos de la realidad.* Hay que tener presente que la base de cálculo de las puntuaciones son las notas dadas por los maestros de una manera fundamentalmente arbitraria, no como pudiera suponerse por mala fe, sino por falta de elementos de referencia fidedignos. ¿Por qué una lección o un ejercicio vale siete puntos, y no ocho o seis? ¿Es que el maestro puede dar fe de un exacto y positivo trabajo de contraste improvisado en un instante? [...] En este siete o en este ocho que se

* Casanova, M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Muralla-SEP (Biblioteca del normalista), pp. 67-102.

¹ Rice es el primer psicólogo que aplica una prueba formal para medir la ortografía de 30 000 escolares (1897-1898) y Thorndike elabora la primera escala graduada para “la escritura a mano de los niños” en 1909, que se publica en 1912. Siguió con los tests y

escalas de Courtis, Ayres, Hillegas, Buckingham y otros, sobre materias tales como aritmética, escritura, composición y ortografía. Paralelamente, en 1905 aparece la escala de inteligencia Binet-Simon, revisada en 1908 y 1911, con el concepto de edad mental (versión de 1908). Su adaptación a Estados Unidos data de 1916, escala de inteligencia Stanford-Binet, cuya versión de Terman –que incorpora el concepto de cociente intelectual– es la más aceptada y difundida.

quieren adjudicar con tanta sensatez y justicia influyen, a despecho de uno mismo, mil circunstancias de temperamento personal, variable a cada momento que pasa, y mil aspiraciones y tendencias latentes que atraen y repelen los puntos del mismo modo que el polo magnético la aguja imantada. [...] Los exámenes, aún más que las puntuaciones, pueden dar una errónea sensación de objetividad. De ellos se puede decir como de aquel famoso individuo que, de no ser borracho, jugador, pependenciero y holgazán, hubiera sido una excelente persona". No obstante, téngase en cuenta que, a pesar de estas reflexiones, la obra de Galí se titula *La medida objetiva del trabajo escolar*. En la misma obra se observa claramente esa influencia empresarial trasvasada a la educación en algunas de sus expresiones: "El maestro puede decirse que no ha dado un paso en el deseo de precisar las ganancias de su negocio, tan apreciable al menos como el del comerciante" (1934, 29).

En fin, que la "evaluación" (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de "medida" durante el más largo periodo de la historia pedagógica, y es en los tiempos actuales cuando está variando su concepción, en función de los avances que experimentan las ciencias humanas, las concepciones diferentes que se poseen en relación con la formación de la persona y con los modos peculiares que ésta tiene de aprender; evidentemente, por último y desde una óptica estrictamente educativa, con la intencionalidad clara de aprovechar al máximo la evaluación para optimizar los procesos educativos.

En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas. Creo que una buena parte de los profesionales que nos dedicamos a la educación estamos de acuerdo en la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente

muy fiables, como más adelante comentaremos y que ya anticipaba Alejandro Galí. Como consecuencia, una evaluación que constituya un elemento curricular más y que ayude a mejorar todo tipo de aprendizajes. Esta postura se hace palpable en las obras de muchos autores que así lo ponen de manifiesto (Weiss, R. S. y Rein, M., 1972; Parlett, M. y Hamilton, D., 1976; Guba, E. G., 1978; Fernández Pérez, M., 1988; Rosales, C., 1990; Santos Guerra, M. A., 1993) y en el intercambio de opiniones y experiencias con numerosos profesores. No obstante, parecen existir dificultades importantes para llevar a la práctica ese modelo de evaluación, bien sean éstas por la exigencia de cambio de mentalidad que implican, por la presión que el modelo social ejerce sobre el educativo o por la necesidad de otras modificaciones estructurales y organizativas del sistema escolar que no se producen y que favorecerían su adecuada aplicación.

El problema de su incorporación al quehacer en el aula proviene, precisamente, de que no supone sólo adoptar un nuevo concepto de evaluación, estar de acuerdo con él en un plano meramente intelectual, sino que implica cambiar las prácticas que se llevan a cabo en las aulas e invertir, en muchos casos, sus valores. Los alumnos estudian para aprobar. Los profesores enseñan para que sus alumnos superen las evaluaciones. Lo que tiene valor real en la enseñanza es lo que se evalúa; de lo contrario, nadie lo tiene en cuenta. Las familias se preocupan de la situación de aprendizaje de sus hijos cuando éstos reprueban. En fin..., serían innumerables los ejemplos que avalan la importancia –erróneamente entendida– de la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje y cuyo sentido resultaría imprescindible modificar para que esa importancia le viniera dada por su contribución a la mejora de esos mismos procesos y de sus resultados, como consecuencia de una aplicación correcta y formativa. La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se "aprende", nunca como fin de la educación (que es lo que

resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos). No se enseña para “aprobar”. Se enseña y se aprende para alcanzar una plena e integral formación como persona. Y a ese objetivo fundamental debe contribuir toda la organización del sistema educativo institucional. También debe hacerlo la *evaluación*, como elemento central de los procesos reales de enseñanza que ocurren cada día en la comunicación entre jóvenes y adultos y que, como comprobamos antes en una somera enumeración de ejemplos comunes, llega a desfigurarse las metas y el camino que en principio conforman el proceso educativo.

Las definiciones que ahora se manejan de evaluación son muy similares, pues, como antes decía, teóricamente existe una gran coincidencia acerca de su papel en la educación. No obstante, voy a formular el concepto de evaluación del que parto, porque es la base en la que nos apoyaremos para desarrollar, a continuación, su estrategia de aplicación, si bien especificando más adelante la diferente tipología evaluadora con la que es posible contar y que, según las situaciones, será más o menos útil.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente.

Como es evidente, en la misma definición ya estamos orientando la evaluación y su modo de desarrollo hacia los procesos y su funcionalidad formativa.

Si conceptualizáramos la evaluación de un modo más general y para cualquiera de las funciones que puede desempeñar en el campo educativo, se podría definir como una *obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones*

consecuentes para corregir o mejorar la situación evaluada.

En este segundo planteamiento, la evaluación aplicada puede ser puntual y sumativa, con el único objetivo de contrastar el conjunto de informaciones alcanzadas con los criterios referenciales de evaluación; es decir, con la finalidad de comprobar lo conseguido o su mayor o menor mérito ante lo que se pretendía en el proyecto inicial.

Así, vemos que el concepto de evaluación del que se parte condiciona el modelo de desarrollo de la misma, pues si su meta y su funcionalidad son eminentemente formativas, todos los pasos que se den para ponerla en práctica deben serlo igualmente. Es decir, el planteamiento debe incidir en los fines que se pretenden e incorporar al proceso a todos los implicados en la realización o afectados por los resultados que puedan aparecer; las técnicas e instrumentos que se determinen y seleccionen o elaboren deben contribuir también a la mejora del proceso evaluado; el informe final y las decisiones que se tomen colaborarán a su positiva aceptación por parte de los destinatarios y éstos, del mismo modo serán todos los interesados e integrantes de las actividades o situaciones evaluadas. Por el contrario, si la finalidad de la evaluación es sumativa, tanto el planteamiento inicial como las técnicas e instrumentos utilizados deberán ser válidos y útiles para permitir valorar los productos o resultados que se evalúan.

Como el objeto de esta obra es realizar una propuesta para la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la definición que mejor se ajusta a nuestro propósito es la primera, que no se opone a la segunda, pero sí matiza y se atiene a la peculiaridad de evaluación que vamos a desarrollar. Por lo tanto, sirva esta observación para dejar claro que, de ahora en adelante –siempre que no se especifique nada en contra–, el modelo de evaluación al que nos referiremos es fundamentalmente cualitativo y formativo, que es el que consideramos válido y adecuado para evaluar los procesos de formación humana y de cualquier situación en la que lo humano sea prioritario. Es el modelo que ofrece mayor riqueza de datos útiles para compren-

der en toda su amplitud y profundidad el proceder de las personas y que permite, por lo tanto, la posibilidad de intervenir y perfeccionar su desenvolvimiento o actuación. En este sentido comenta Stufflebeam: “El propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar...” (Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J.: 1987, 175), afirmación que comparto por entero.

Esta aplicación de la evaluación para la mejora de procesos debe contribuir, por otra parte, al cambio de imagen que, en general, se tiene de la evaluación y de los fines que persigue. Me explico: con los conceptos de evaluación manejados habitualmente, que han incidido sobre todo en la comprobación de resultados para su calificación posterior –positiva/negativa, aprobado/reprobado, admitido/rechazado...–, la interpretación que se viene haciendo de sus funciones se limita a entenderla como instrumento sancionador o como arma de poder para quien evalúa. Esto conduce, lógicamente, a que cuando se propone llevar a cabo la evaluación de los centros educativos o del profesorado –por citar un ejemplo–, éstos presenten serios reparos a la misma y muestren gran reticencia para prestarse a la actuación evaluadora. ¿Por qué? Porque no se hace patente su utilidad ni sus aspectos positivos o favorecedores de una mejora palpable para la profesionalidad de los evaluados, sino que solamente se percibe su carga controladora, sancionadora, etcétera.

Por otro lado, también es cierto que cuando evaluamos solemos hacerlo para detectar lo negativo –errores de aprendizaje, fallos de funcionamiento, etcétera– y, en general, destacamos escasamente lo positivo. Creo que ambos aspectos tienen importancia como para ser evaluados y puestos de manifiesto. Pero, en el momento de informar acerca de los resultados de una evaluación o de la evolución de un proceso continuo de valoración, habría que comenzar dando especial relieve a todo lo que se ha evaluado muy positivamente o, más en concreto, a los aprendizajes que los alumnos han alcanzado de modo definitivo, con seguridad en su utilización, etcétera, procedimiento que, por

una parte, posee un fuerte ingrediente motivador para que el estudiante siga trabajando y que, por otra, ofrece pautas al profesor de lo que resulta interesante para sus alumnos y, por tanto, del camino por el que puede/debe continuar su programación. No obstante, también es imprescindible detectar los errores de aprendizaje de cada alumno para poder subsanarlos de modo inmediato, sin esperar a efectuar un “control”, “examen” ... (llámese como se quiera), al cabo de un mes, cuando pocas o ninguna solución eficaz tiene ya el remedio que quiera aplicarse. Pero si estamos empeñados en que cambie (para mejor) la imagen y el sentido de la evaluación, la clave está en:

- a) Detectar el error de aprendizaje en el momento en que se produce, de manera que surta efectos para la aclaración de determinadas cuestiones no comprendidas adecuadamente y el alumno pueda continuar avanzando en su formación sin rémoras por conceptos mal adquiridos, procedimientos no utilizados o actitudes negativas en el grupo o frente al trabajo.
- b) En consecuencia, ese error detectado no tiene efectos sancionadores, puesto que de él no se deriva una “calificación” negativa, cosa que sí ocurriría si se comprobara en un examen. El error, en este último supuesto, no sería ya una llamada de atención para superar una disfunción de aprendizaje, sino que se convertiría en un elemento para emitir un juicio negativo de ese alumno en relación con los objetivos pretendidos.

Si hacemos alusión a la autoevaluación de la práctica docente –por ampliar el argumento anterior–, hay que insistir en la necesidad de evaluar lo positivo por delante de lo negativo. Un ejemplo: si durante el desarrollo de una unidad didáctica se detecta que ciertas actividades no son bien aceptadas por el alumnado, el único dato que nos aporta esta valoración es que debemos cambiarlas; pero nunca nos dice en qué dirección o con qué modificaciones. Si evaluamos el desarrollo de la unidad y comprobamos procesualmente qué tipos de activi-

dades resultan más interesantes, más eficaces para alcanzar determinados objetivos, etcétera, sí obtenemos datos claros y precisos para saber cuál es la vía más eficaz para nuestro trabajo posterior; por dónde debemos encauzar la programación para llegar a los resultados previstos.

En definitiva, el *cambio de imagen* de la evaluación deber ser la consecuencia de su *cambio real de contenido y funcionalidad* con la que se aplica. Si se logra modificar el concepto y los efectos que la evaluación ha venido teniendo hasta tiempos tan recientes como hasta ahora mismo –en demasiados casos–, ésta debería no sólo generalizarse en los centros en un plazo de tiempo razonable, sino que debería incluso ser exigida. Y por lo que afecta a los procesos de aprendizaje, tendría que ser aceptada favorablemente por el alumnado, al convertirse en un elemento curricular más –y muy importante– que, de forma evidente, contribuyera a su mejor formación y desarrollo, y en la que, además, muchos alumnos intervinieran –fueran tenidos en cuenta– para decidir la valoración final de lo que han alcanzado.

En cualquiera de los casos que hemos comentado y en las dos definiciones que proponemos –según su aplicación más o menos general–, queda claro que todo proceso evaluador debe seguir unas fases que lo caracterizan y sin las cuales no se puede hablar de evaluación en sentido estricto. Estas fases se concretan en:

- a) Recopilación de datos con rigor y sistematicidad.
- b) Análisis de la información obtenida.
- c) Formulación de conclusiones.
- d) Establecimiento de un juicio de valor acerca del objeto evaluado.
- e) Adopción de medidas para continuar la actuación correctamente.

Estos pasos tendrán una duración mayor o menor en función del objeto evaluado y de las metas que se hayan propuesto para la evaluación: si se evalúa el funcionamiento de un departamento didáctico, será preciso, al menos, un plazo de tres meses para observar su proceso

de desarrollo y los resultados que se van consiguiendo. Pero si se trata de evaluar el proceso de aprendizaje de un alumno o alumna, estos pasos pueden darse durante un periodo de clase. Un ejemplo: el profesor observa la realización de determinadas actividades por parte de un alumno; detecta si las realiza correcta o incorrectamente y, de acuerdo con el análisis hecho y el juicio de valor que se ha formado, refuerza o amplía esas actividades o da alguna explicación complementaria y cambia las actividades por otras más sencillas. En ambas situaciones puede darse estrictamente el proceso evaluador enumerado en fases, pero en cada una presenta características diferentes, pues muy diferentes son las realidades de los hechos educativos.

Aunque parece razonable el anterior planteamiento, que siempre supone llegar a una valoración del objeto evaluado, entre las tendencias evaluadoras existentes a nivel internacional encontramos a los denominados “descriptores”, que establecen el papel de la evaluación en una descripción o enumeración de los hechos tal y como se producen; abogan porque ésta resulte lo más amplia, profunda y enriquecedora posible, pero limitan su función a exponer lo observado o, simplemente, los datos obtenidos por cualquiera de las técnicas seleccionadas para llegar a ellos.

Es una postura que, desde mi punto de vista, identifica evaluación con investigación, y en la cual se pierde la peculiaridad de cada una de estas dos actuaciones. En la figura 5 presento un paralelismo entre ambos procesos, donde se comprueban los ámbitos que resultan comunes y los que son diferenciadores. Lo característico de la investigación es partir de una hipótesis de trabajo que, mediante el estudio posterior, se ratifica o se desestima; por lo tanto, su función finaliza (al menos, teóricamente) con un informe descriptivo en el que se da cuenta del proceso realizado y de las conclusiones obtenidas. La evaluación, por su parte, no arranca de una hipótesis previa, sino de la decisión de evaluar unos determinados objetos, procesos, situaciones, etcétera, sigue un camino similar y paralelo al de la investigación y no finaliza hasta valorar

lo evaluado y proponer o tomar las medidas necesarias para corregir o reforzar la línea de actuación evaluada. Por lo tanto, coinciden en las fases intermedias y se diferencian en el comienzo y final del trabajo. Éste es el motivo de que, según los objetivos que se pretendan, sea necesario plantear una investigación o una evaluación para cada situación o problemática específica que se presente en la educación: la propiedad de aplicar una u otra estará en función de la utilidad que preste para su resolución más adecuada.

Figura 5. Investigación y Evaluación

| <i>Fases de la investigación</i> | <i>Fases de la evaluación</i> |
|--|--------------------------------|
| Definición del problema | La misma |
| Planteamiento de la hipótesis | xxxxxxxxxxxx |
| Planificación: diseño, técnicas, instrumentos, tiempos, agentes, destinatarios | La misma |
| Ejecución: recopilación, análisis y tratamiento de los datos | La misma |
| Informe: descripción y conclusiones | La misma |
| xxxxxxxxxxxx | Valoración del objeto evaluado |
| xxxxxxxxxxxx | Toma de decisiones |

Popham, W. J. (1980, 20-22) establece las diferencias entre investigación y evaluación educativas, fundamentalmente, en tres cuestiones:

- *Definición del problema:* “Los investigadores quieren sacar *conclusiones*. A los evaluadores les interesan más las *decisiones*. [...] Quizá en el mundo real no se encuentren nunca estas diferencias de un modo tan marcado como el que aquí se presenta. Difícilmente puede haber un investigador básico que desdeñe una información que se pueda utilizar para tomar decisiones. Y, asimismo, será raro

encontrar un evaluador que no esté interesado en entender un fenómeno por el mismo hecho de entenderlo. Lo que sucede es que los investigadores tienden a enfocar sus trabajos con vistas a derivar conclusiones, y los evaluadores tratan de plantearse los temas con vistas a posibilitar mejores decisiones”.

- *Posibilidad de generalizar los resultados:* “Un resultado ideal para una investigación, serían aquellos descubrimientos que pudiesen ser generalizados a una amplia variedad de situaciones comparables. [...] La evaluación, por el contrario, se centra en un fenómeno educativo en particular. No se pretende generalizar los resultados a otras situaciones. El interés se centra en esta situación y en las decisiones a tomar sobre ella”.
- *Papel de la valoración en la investigación:* “El evaluador está obligado a valorar un fenómeno educativo para poder tomar decisiones. Los investigadores, por su parte, buscan la verdad científica sin ningún deseo de incorporar estimaciones de valor a sus hallazgos”.

La evolución del concepto de evaluación que comentamos en el primer capítulo se corresponde, efectivamente, con esta funcionalidad que ofrece la evaluación para tomar decisiones y, por ello, para mejorar los procesos y/o los resultados de las situaciones valoradas.

Esta posición de intento identificador entre investigación y evaluación se da cuando se aborda el estudio de los sistemas educativos o de las instituciones escolares. Resulta prácticamente inviable cuando aplicamos el término/concepto evaluación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que si no se llega a determinar el modo y el grado de aprendizaje del alumnado no es posible hacerle progresar en su formación. El profesor investiga, evalúa y decide el camino que debe seguir en cada momento de modo continuado, en interacción permanente con sus alumnos. El alumno se forma, igualmente, mediante la autoevaluación de su propio trabajo, que le ofrece datos para elegir

la vía más idónea por la cual continuar en su estudio para alcanzar la meta prevista (Lofficier, A.: 1994).

Tipología de la evaluación

Por clarificar la terminología y conceptos que ésta lleva implícitos, y que van a aparecer constantemente a lo largo de las páginas siguientes, en la figura 6 presentamos una tipología de la evaluación que creemos útil metodológicamente para situarnos en este campo y para mostrar las diferentes posibilidades con las cuales podemos aplicar la evaluación y las virtualidades que se obtendrán con ellas.

Comentamos a continuación, con cierto detenimiento, cada uno de los tipos que aparecen en la figura citada.

La evaluación según su funcionalidad

Las funciones que se asignan o se pueden asignar a la evaluación son diversas. Algunos autores distinguen un buen número de finalidades que es posible alcanzar mediante su aplicación, y de acuerdo con ellas determinan para la evaluación funciones tales como la predictiva, de regulación, formativa, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, de verificación, de desarrollo, etcétera (De Ketele, J. M. y Roegiers, X.: 1994, 121-126). Efectivamente, es relativa-

mente fácil hacer diferenciaciones sutiles entre unas funciones y otras, según la finalidad principal que se pretenda conseguir, y realizar clasificaciones amplias. No obstante, aquí nos vamos a centrar solamente en las dos funciones principales de la evaluación: la sumativa y la formativa, descritas en su momento por Scriven, M. S. (1967), por considerar que las otras distinciones que se hacen resultan, en definitiva, aplicaciones concretas de una de estas dos.

No obstante, cabe aclarar, incluso, que en las aplicaciones prácticas de las dos funciones que abordamos a la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se dan interferencias entre ambas, pues es realmente difícil separar las actuaciones en la vida de modo estricto, para saber y distinguir netamente cuándo estamos persiguiendo una finalidad u otra. Casi siempre se intentan y/o alcanzan varias finalidades conjuntamente, con lo cual se están cumpliendo varias funciones de forma simultánea. Nos hallamos inmersos, como dice House, R. (1992, 46), en un “espíritu de ecumenismo metodológico”, y algo parecido está ocurriendo cuando intentamos encuadrar la evaluación en una sola tipología, especialmente en su fase de aplicación práctica. Conviene, a pesar de ello, hacer la distinción clara entre las dos funciones, porque hay situaciones en las que se aplican en su sentido más estricto y con todas las consecuencias que en todas las fases tiene cada una de ellas, por un lado, y porque la elección de una u otra para aplicar en la enseñanza es determinante de todo el proceso interno de funcionamiento que se organice en las aulas.

Función sumativa de la evaluación

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo. No se pretende mejorar nada con esta evaluación de forma inmediata –en sentido estricto, ya no es posible–,

Figura 6. Tipología de la evaluación

| | | |
|---------------------------|--|--------------------------|
| a) Por su funcionalidad | { Sumativa Formativa | |
| b) Por su normotipo | { Nomotética Idiográfica | { Normativa Criterial |
| c) Por su temporalización | { Inicial Procesual Final | |
| d) Por sus agentes | { Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación | |

sino valorar definitivamente.² Se aplica en un momento concreto, final, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido.

Como ejemplos de las aplicaciones que se hacen habitualmente de esta función evaluadora en los centros docentes tenemos:

- a) La selección de libros de texto. El profesorado los examina, comprueba hasta qué punto se ajustan a su programación, valora si le resultará útil para su trabajo y el de sus alumnos..., y toma la decisión de comprarlo o desestimarlo. Se realiza la evaluación de un producto ya acabado, sin posibilidades de modificación inmediata, se lleva a cabo en un plazo corto de tiempo, en un momento concreto; se valora positiva o negativamente y se toma la decisión oportuna.
- b) La titulación del alumnado al finalizar una etapa educativa. Después de un número determinado de años en los que se han marcado unos objetivos de aprendizaje para los alumnos y alumnas de la etapa educativa que conduce a un título escolar – y que pueden/deben haber transcurrido con una evaluación formativa y permanente de sus aprendizajes– se valora si se han alcanzado convenientemente por parte de cada estudiante y, en función de los logros obtenidos, se decide si posee el nivel suficiente para el título o no. En estos momentos ya no es posible seguir realizando actuaciones de formación para la continuación adecuada del aprendizaje: hay que tomar una decisión sobre lo conseguido y el grado de formación alcanzado hasta ahí.

La evaluación sumativa aplicada a la valoración de logros por parte de las personas tiene exponentes claros, también, en los exámenes de una “oposición”, o en la prueba de selectividad para acceder a la Universidad, por citar otros ejemplos.

Son numerosas las ocasiones en que se aplica, aunque no sea de forma tan absolutamente estricta.

Como puede comprobarse, no es la evaluación adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. No obstante, la fórmula del examen como medio prácticamente único de evaluación se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua = exámenes continuos), lo cual es un error educativo grave que nos ha llevado y nos mantiene en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder. Dado que el aprendizaje nunca es una simple acumulación de datos, hábitos, destrezas, etcétera, sino la construcción autoalimentadora de una inteligencia crítica y creadora que supone, en todos los casos, una progresiva modificación de conductas, la evaluación sumativa –frente a la continua y formativa– sólo registraría la fragmentación artificial y nefasta de un continuo; es como querer evaluar la calidad de las aguas de una corriente deteniendo el río cada cien metros. Los aprendizajes no se suman unos a otros: se reorganizan unos con otros, se apoyan, reestructuran el saber y el hacer del sujeto, conforman el ser que es cuando ha aprendido a serlo. Un proceso no se debe evaluar como si estuviera compuesto de apartados estancos. Es un continuo y hay que adecuar la evaluación a sus características, nunca a la inversa por el simple hecho de que resulta más fácil o es una rutina que se aplica automáticamente y se acepta socialmente sin reflexión alguna. Se puede entender que personas ajenas a la educación asuman el examen puntual como único medio de comprobar el aprendizaje, pero no es admisible en un profesional de la educación que, como tal, tiene la obligación de dominar su profesión y poner al servicio de ella todos sus conocimientos.

Por estas razones, la evaluación sumativa no va a llamar especialmente nuestra atención a lo largo de la obra, aunque se deberá tener en cuenta para aplicar en los momentos señalados como finales de etapa o en otras situaciones de

² Con estas evaluaciones es posible tomar medidas de mejora, pero a largo plazo.

evaluación en que resulte apropiada por sus virtualidades.

Función formativa de la evaluación

La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (de funcionamiento general, de enseñanza, de aprendizaje...) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de forma inmediata. Su finalidad, consecuentemente y como indica su propia denominación, es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa.

Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando –nunca situada exclusivamente al final, como mera comprobación de resultados–. Así, en concreto, teniendo datos y valoraciones permanentes acerca de los aprendizajes que va realizando el alumno y su modo particular de hacerlo (ritmo, estilo, inconvenientes, etcétera), en el momento en que surge una disfunción o especial dificultad es posible poner los medios didácticos adecuados para que pueda superarla sin inconvenientes mayores. Del mismo modo, es fácil detectar los tipos de actividades o situaciones educativas que favorecen su aprendizaje, para potenciarlas con ese alumno y favorecer, así, su formación más idónea. Como sus efectos son permanentes, puesto que las decisiones se toman también de forma continua, permite una acción reguladora entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje, de manera que no sea exclusivamente el alumno el que deba adaptarse al sistema educativo que se le impone, sino que también ese sistema educativo se adecue a las personas que atiende y por las cuales tiene sentido, y éstas desarrollen así sus capacidades totales al máximo. Dicho de otro modo: mientras que la evaluación sumativa debe asegurar que el producto evaluado responde a las características del sistema, la evaluación formativa debe garantizar que los medios

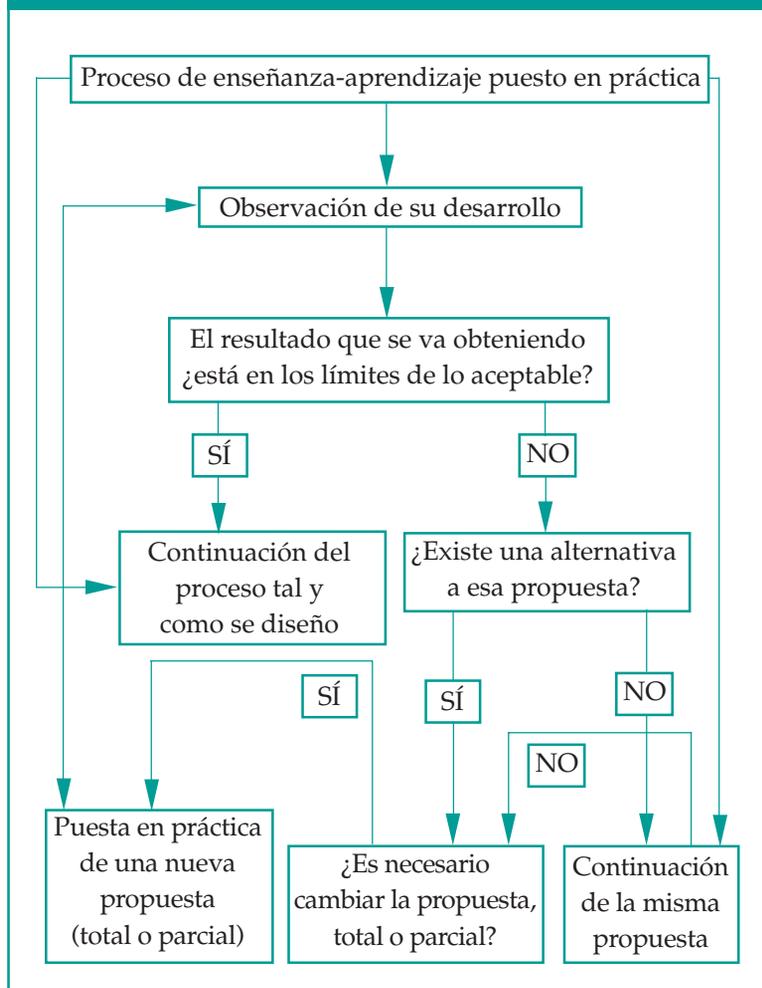
de ese sistema son adecuados a las características de los implicados en el proceso evaluado (figura 7). La función reguladora que toda evaluación posee se pone aquí de manifiesto en sentido inverso: en el primer caso, es la persona la que debe ajustarse al sistema, y en el segundo es el sistema el que debe adaptarse a la persona. Esta meta última será muy difícil de alcanzar si se continúa utilizando la evaluación únicamente como comprobación o como obstáculo que hay que superar, y no se aplica para contribuir a la mejora de los propios procesos educativos: la enseñanza del profesor y el aprendizaje del alumno.

Figura 7. Evaluación sumativa y formativa

| <i>Evaluación formativa</i> | <i>Evaluación sumativa</i> |
|--|--|
| Es aplicable a la evaluación de procesos. | Es aplicable a la evaluación de productos terminados. |
| Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo. | Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado. |
| Su finalidad es la mejora del proceso evaluado. | Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. |
| Permite tomar medidas de carácter inmediato. | Permite tomar medidas a medio y largo plazo. |

Este *ajuste* de procesos puede darse por un rasgo importante que interviene en la misma definición de evaluación formativa: su carácter de continuidad. Es decir, la evaluación formativa debe ser continua para poder llevar a cabo su función. Un esquema de su posible aplicación aparece en la figura 8. Como se ve, supone una reflexión constante sobre el quehacer docente, planteándose siempre cómo se está

Figura 8. Aplicación de la evaluación formativa



produciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje, si va funcionando como estaba previsto, si es necesario modificar las propuestas –total o parcialmente– o si es positivo continuar como se previó, etcétera.

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, 132), refiriéndose a la evaluación formativa aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, señalan tres características que la distinguen:

- “La recopilación de datos concernientes al progreso y las dificultades de aprendizaje encontradas por los alumnos.
- La interpretación de esta información desde una perspectiva criterial y, en la medida de lo posible, diagnóstica de los

factores que originan las dificultades de aprendizaje observadas en el alumno.

- La adaptación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en función de la interpretación realizada de los datos recogidos”.

En cualquier caso, si se consigue desarrollar la evaluación formativa con todas sus virtualidades, se evidenciará su funcionamiento como estrategia de mejora y se comprobará la mejor y mayor consecución de los objetivos propuestos. Es decir: que no sólo mejorarán los procesos, sino que, en consecuencia, mejorarán también palpablemente los resultados de aprendizaje que se alcancen por parte del alumnado. Si esto no ocurriera, no nos engañemos, algo estaría fallando. No pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda. Siempre el resultado es consecuencia de un proceso. La persona es *una* y si los medios que utiliza para aprender son más adecuados a su personalidad y, por lo tanto, su proceso de aprendizaje mejora, también

mejorarán sus resultados o aprendizajes finales. La educación es un todo en el que, sólo para efectos metodológicos, desglosamos sus componentes. En la realidad educativa diaria cualquier ingrediente positivo que incorporemos favorecerá el conjunto y cualquier elemento negativo que aparezca distorsionará la actuación prevista. Es una observación que hay que tener en cuenta a lo largo de estas páginas, para no perder de vista la globalidad de la acción docente y la unicidad de la persona –discente– a quien se forma y con quien se trabaja.

La evaluación según su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto.

Según este referente sea externo o interno al sujeto—en nuestro caso concreto de evaluación de aprendizajes en el alumnado—, la evaluación se denomina *nomotética* o *idiográfica*, respectivamente.

Evaluación nomotética

Dentro de la evaluación nomotética podemos distinguir dos tipos de referentes externos, que nos llevan a considerar la evaluación normativa y la evaluación criterial.

La *evaluación normativa* supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. Es decir, que si el nivel de los alumnos de un grupo es elevado, un alumno con un nivel medio puede resultar evaluado negativamente o, al menos, por debajo de lo que lo sería si estuviera en un grupo de nivel general más bajo. A la inversa, un alumno de tipo medio resulta evaluado de forma altamente positiva en un grupo donde el nivel general es bajo, cuando esta valoración no responde con exactitud a sus posibilidades reales frente a los referentes externos marcados por el sistema educativo.

Aunque el profesor inmerso en este tipo de evaluación no sea consciente de su forma de valorar, la descrita es una situación absolutamente generalizada. En efecto, hay que reconocer que es muy difícil —prácticamente imposible— mantenerse al margen del clima generado en un grupo por su nivel de aprendizaje y que se valora por encima de sus potencialidades reales al alumno que demuestra dominar algo más que el resto de los objetivos previstos en una programación.

Esta situación se demuestra objetivamente mediante la aplicación de pruebas estándar a una muestra significativa de alumnos y alumnas, obteniendo su valoración con unos criterios fijados de antemano y contrastando los resultados con las “calificaciones” anteriores dadas por el profesorado a esos alumnos. Un ejemplo, experimentado por mi parte en 1983, fue la aplicación de las pruebas elaboradas por el Ministerio de Educación y Ciencia para evaluar las enseñanzas mínimas del ciclo inicial de la Educación General Básica. Fueron seleccionados los

centros donde debía realizarse la aplicación y, entre otros, resultó elegido uno público (Colegio A) de un barrio marginal, con la mayoría de su población en paro y una clase sociocultural nítidamente baja; a la vez, también apareció en la muestra un segundo (Colegio B), del centro de la ciudad, privado subvencionado —en aquel momento— y cuyos alumnos pertenecían claramente a una clase sociocultural media/alta. Los datos obtenidos de la aplicación aludida se volcaron en unos registros diseñados homogéneamente, en los que aparecía una columna con la valoración obtenida por cada niño en la prueba estándar y otra paralela donde se reflejaba la valoración que se había dado al niño al final del curso anterior. En una comprobación superficial, seleccioné varios niños y niñas que habían sido valorados con “5” en la prueba estándar, pertenecientes a los dos colegios, y, mientras en el Colegio A eran alumnos “sobresalientes” por sus calificaciones anteriores, en el Colegio B eran solamente “aprobados” o, incluso en el caso de una niña, estaba reprobada y permanecía en el ciclo (figura 9).

Otra situación muy frecuente es la que se presenta a todo profesor cuando corrige los ejercicios o pruebas realizados por los estudiantes de un mismo grupo. Cuando comienza, de forma estricta, y un alumno no ha respondido a los objetivos que se pretendían y no domina un mínimo de contenidos previstos, le reprueba. El segundo, tercero, cuarto..., corren la misma suerte. Cuando ese mismo profesor está leyendo el ejercicio duodécimo, y encuentra dos cuestiones medianamente explicadas, da un respiro porque ya alguien se ha enterado de algo, y aprueba a ese alumno. A partir de ahí, los criterios (?) se van ampliando y flexibilizando y es probable que el ejercicio trigésimo apruebe con el mismo contenido con el que ha reprobado el primero. Pongo el interrogante al lado de criterios porque, efectivamente, de lo que está adoleciendo esta evaluación es de falta de criterios claros, únicos, prefijados..., que sirvan de referente para analizar el contenido del ejercicio y, por lo tanto, para establecer unas normas medianamente “justas” en la valoración de todo el grupo.

Figura 9. Influencia de la evaluación normativa en las valoraciones individuales

| Colegio A | | | Colegio B | | |
|-----------|-----------------------|-----------------------|-----------|-----------------------|-----------------------|
| Alumno/a | Calificación estándar | Calificación profesor | Alumno/a | Calificación estándar | Calificación profesor |
| Alumno x | 5 | 8 | Alumno c | 5 | 4 |
| Alumno y | 5 | 9 | Alumno d | 5 | 3 |
| Alumno z | 5 | 10 | Alumno e | 5 | 5 |

En otros apartados de esta obra seguiremos comentando situaciones similares que aparecen en el modelo de evaluación que actualmente se practica en nuestro sistema de enseñanza y que, urgentemente, deben ser superadas para remediar algunos –demasiados– efectos negativos que el sistema ejerce sobre las generaciones que lo padecen.

Es válida la evaluación normativa cuando se pretende determinar la posición ordinal de un sujeto dentro de un grupo, en cuyo caso las normas de valoración estarán en función directa de lo que el conjunto del alumnado (u otro tipo de población) domina o deja de dominar. Pero la ordenación de los estudiantes como “primero” o “último” del salón no me parece, precisamente, ni recomendable ni educativo, por lo que considero que este tipo de evaluación no resulta apropiada para nuestros fines, ya que carece de referencia válida y fiable tanto para la persona que se forma como para el profesorado que la valora.

La *evaluación criterial*, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar. Fue propuesta por Popham, J. W. (1980), a la vista de las disfunciones que permanentemente se producían en la valoración del alumnado por la influencia, ya descrita, del nivel general del grupo en la valoración de cada uno de sus miembros.

En palabras de Popham, “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con

respecto a un campo de conducta bien definido” (1980, 147-148). El mismo autor señala que lo fundamental en la evaluación criterial se basa en:

- 1) La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
- 2) La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo (1980, 151).

Para desarrollar una estructura correcta y valorar de este modo, en primer lugar hay que distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación. Y, después, transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables (Orden, A. de la: 1982), que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance y que resulte posible evaluar mediante los criterios establecidos.

Los objetivos (más o menos generales, de una etapa, ciclo o curso, o de un área curricular) marcan la meta a la que se pretende llegar. Los criterios³ de evaluación deben especificar detalladamente cuándo se considera que un alumno ha alcanzado un objetivo determinado. Un ejemplo: el objetivo didáctico de un ciclo de educación primaria, en el área de Lengua y Literatura, puede ser que el alumnado domine la ortografía. ¿Cuándo voy a afirmar que un alumno ha alcanzado ese objetivo? Aquí cabe

³ La palabra “criterio” procede del griego: juzgar, y es definida por el *Diccionario de la Real Academia Española* (1992) como: “Norma para conocer la verdad. // 2. Juicio o discernimiento”. Por su parte, ésta es la primera acepción que el mismo diccionario ofrece de “discernir”: “Distinguir una cosa de otra, señalando las diferencias que hay entre ellas”.

especificar el criterio oportuno. Si es para el primer ciclo de la etapa, puedo considerar que un alumno ha logrado el aprendizaje si en sus escritos no comete más de un 10% de faltas de ortografía, de acuerdo con la secuenciación correspondiente del objetivo para este ciclo (saber utilizar el punto y aparte, el punto y seguido y la coma; usar correctamente las mayúsculas y aplicar bien la norma de escribir *m* antes de *p* y *b*).

La especificación detallada de estos criterios sirve, evidentemente, para valorar de forma homogénea a todo el alumnado y para determinar el grado de dominio que debe tener un alumno en relación con el objetivo que se pretende.

No obstante, se corre el riesgo –ya experimentado en años anteriores por nuestra educación– de desglosar hasta tal punto las conductas o comportamientos que los estudiantes deben seguir (Bloom, B. S. y cols.: 1972), que tanto ellos como el profesorado queden atados de pies y manos en la programación de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en su desarrollo, lo cual supone seguir un modelo absolutamente conductista del aprendizaje y es un peligro evidente que debe evitarse. Hay que señalar unos criterios de evaluación, pero con la suficiente amplitud que permita la práctica de un proceso realmente educativo, capaz de ser regulado en su camino en función de las necesidades y circunstancias de cada persona y del entorno en el que tiene lugar la educación. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones actuales de la psicología evolutiva y de la psicología del aprendizaje y las implicaciones que deben tener para las interacciones positivas en el aula, el criterio de evaluación, desde un punto de vista pedagógico, será la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan marcado, por áreas, para cada ciclo o curso de las diferentes etapas educativas. De esta forma, aunque esté marcado un nivel concreto de consecución, el profesorado lo podrá contextualizar autónomamente al ritmo y estilo de aprendizaje de cada sujeto y acompañarlo en función de sus peculiaridades. Ello implica poder modificar, con cierta flexibilidad, durante el proceso los planteamientos iniciales cuando se

considere imprescindible, lo cual no obsta, como digo, para que en cada objetivo se identifiquen los criterios de evaluación más apropiados, que sean válidos como referentes equilibrados y homogéneos en la emisión de juicios de valor para la valoración formativa y estimuladora del alumnado.

Evaluación idiográfica

Cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada, la evaluación se denomina idiográfica.

El realizarla supone la valoración psicopedagógica inicial de esas capacidades y posibilidades del alumno o alumna, y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado (un curso, un ciclo). De acuerdo con esa valoración y estimación realizadas, el alumno va siendo evaluado durante su proceso e, igualmente, se valora el rendimiento final alcanzado. Si éstos coinciden, al menos, con lo estimado, se considera el rendimiento satisfactorio; de lo contrario, el rendimiento sería insatisfactorio, si bien puede estar ocasionado por diversas causas, incluso ajenas a la voluntad del alumno evaluado.

Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes. Pero choca con los planteamientos sociales de todo sistema educativo en los países del mundo desarrollado (capitalista y competitivo por definición). Un alumno, así, puede haber alcanzado todos los objetivos que razonablemente debía tras un proceso adecuado de aprendizaje y, simultáneamente, estos objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el sistema educativo para otorgar una titulación, por ejemplo, o para promocionar a otro ciclo o curso. Con lo cual, estaríamos ante la situación de un alumno con valoración idiográfica satisfactoria, pero

insuficiente ante los criterios externos marcados por el sistema general de enseñanza. También se nos presenta el caso contrario: el alumno que alcanza suficientemente los criterios establecidos desde el exterior, pero cuyo rendimiento no es satisfactorio porque no cubre sus posibilidades de desarrollo, estimadas como más amplias.

Ambas situaciones resultan problemáticas, aunque quizá más la primera que la segunda. La segunda resulta más irritante e injusta frente a la anterior, porque, casi siempre, en estos casos se está dando preferencia a la consecución de objetivos que implican el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes, que son más educativos y más relevantes para el futuro desarrollo personal, estudiantil o profesional del alumno ahora evaluado. Por lo que se refiere a la primera, cuando el alumno presenta necesidades especiales de educación –de lo contrario no debería aparecer el caso descrito– o dificultades específicas provenientes de circunstancias particulares, hay pocas soluciones para la “concesión” del título correspondiente –hacer un regalo de esta índole supone una estafa, tanto para el alumno como para la sociedad–, pero sí las hay para su orientación personal y profesional. Se debe buscar su integración más positiva en el entorno en que viva, mediante una profesión adecuada que le permita salir adelante –siempre que sea posible– y a través de la cual se realice y se sienta feliz. El título, en estos casos, suele importar más a la familia que al alumno, y no debe significar nada para que tenga lugar el desarrollo máximo de las capacidades del adolescente evaluado.

La conjunción de ambas evaluaciones –criterial e idiográfica– debe aportar soluciones a los problemas expuestos. ¿Cómo? Posiblemente incorporando elementos idiográficos a los criterios de evaluación para el alumnado. Dando más importancia a los procesos de desarrollo actitudinal, social, afectivo, etcétera, que a la adquisición de aprendizajes puramente conceptuales. Adaptando a cada alumno los criterios generales de evaluación establecidos: no eliminando lo imprescindible, pero sí matizando o incorporando

lo que resulte necesario para la formación de un estudiante concreto y personalizado. Esta labor está en manos de los educadores, cada día, cuando establecen la comunicación habitual con sus alumnos, esa comunicación educativa que es el eje de todo proceso de enseñanza y que debe contextualizarse según la interacción particular que tiene lugar en cada aula.

La evaluación según su temporalización

De acuerdo con los momentos en que se aplique la evaluación, ésta puede ser *inicial*, *procesual* o *final*.

Evaluación inicial

La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por lo tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen.

Tal situación de partida puede presentarse:

- a) Cuando un alumno llega por primera vez a un centro, bien para comenzar su escolaridad, bien para continuarla. En el primer caso, será necesario realizar una amplia captura de datos para precisar del mejor modo las características de todo tipo del alumno (personales, familiares, sociales, etcétera). Esta primera evaluación tiene una función eminentemente diagnóstica, pues servirá para conocer a ese alumno y poder adaptar al máximo, desde el primer momento, la actuación del profesor y del centro a sus peculiaridades. En el segundo caso, es de suponer que el alumno aporte su expediente escolar, de manera que la evaluación inicial estaría en función de los datos ya poseídos y de los que falten para completar los necesarios en el nuevo centro. Para cualquiera de las dos situaciones se cuenta, habitualmente, con registros diversos –ofi-

ciales y particulares de cada centro– en los que anotar los datos recogidos (Knapp, R. H., 1983).

- b) Cuando se comienza un proceso de aprendizaje concreto, como puede ser el trabajo con una unidad didáctica. En esta situación la evaluación inicial resultará útil para detectar las ideas previas que el alumnado posee en relación con el tema que se va a tratar. Igualmente, se pondrán de manifiesto las actitudes hacia la temática –en su caso– y el mayor o menor dominio de los procedimientos que van a ser necesarios para su desarrollo. Los medios para conseguir estos datos son variados: un coloquio, un debate, la realización de unos trabajos preparatorios..., pueden ser idóneos para su obtención. A partir de la información conseguida, se adaptará convenientemente el principio de la unidad didáctica programada, para adecuarla a los conocimientos generales del grupo. Mediante el desarrollo oportuno se intentará que todos alcancen los objetivos básicos e imprescindibles para poder seguir adelante en el proceso de aprendizaje subsiguiente. En algunos casos, incluso, habrá que posponer una unidad concreta o, si no es determinante en ese curso o ciclo, deberá aplazarse hasta otro curso posterior en el que los alumnos tengan la madurez o los conocimientos suficientes para poder asimilar los nuevos contenidos y alcanzar los objetivos propuestos en ella.

Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación.

Evaluación procesual

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del

alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso. El plazo de tiempo en el que se realizará estará marcado por los objetivos que hayamos señalado para esta evaluación. Puede referirse al tiempo que dura el desarrollo de una unidad didáctica (una semana, quince días, 6/8 horas...), a un periodo trimestral de aprendizajes, anual, bianual (un ciclo completo de dos años)... Estará en función del tipo de aprendizajes que se evalúen (las actitudes es preciso valorarlas en plazos amplios; lo contrario es imposible y, por lo tanto, absolutamente superficial) y, además, hay que tener en cuenta que, desde esta perspectiva, se superpondrán unas y otras evaluaciones procesuales: la de objetivos que implican asunción de actitudes a lo largo de un curso, con la de objetivos que suponen la adquisición de conceptos o del dominio de procedimientos, durante quince días o un mes. Ambas son evaluaciones procesuales, cuyos resultados permanentes se van anotando en los registros preparados para ello.

La evaluación procesual es la netamente formativa, pues al favorecer la toma continua de datos, permite la adopción de decisiones “sobre la marcha”, que es lo que más interesa al docente para no dilatar en el tiempo la resolución de las dificultades presentadas por sus alumnos. Aparece un “error” que no usará para sancionar ni para calificar negativamente, sino que será útil para detectar el problema de aprendizaje que ha puesto de manifiesto; se resuelve mediante la adecuación de unas determinadas actividades o las explicaciones oportunas y se continúa el proceso de aprendizaje. Con este modo de actuar, será más fácil que la mayoría de los alumnos y alumnas lleguen a alcanzar los objetivos básicos propuestos para todos. Si el profesorado no posee estos datos hasta que ha transcurrido un mes, la oportunidad de subsanar las dificultades presentadas, que así es relativamente sencillo brindar a los alumnos, se hace prácticamente imposible. Cuando se ofrece, ya suele ser tarde: el alumno

ha perdido el interés o no puede combinar varios aprendizajes simultáneos para continuar al mismo ritmo del grupo.

Del mismo modo, llevar a cabo rigurosamente la evaluación procesual es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, pues es durante el tiempo en que tiene lugar cuando se pueden comprobar los fallos y los elementos que están funcionando positivamente, para –si es posible– subsanarlos o reforzarlos, respectivamente, de inmediato y, en un momento posterior, confirmar o reformular las líneas de programación con las que se trabaja.

Evaluación final

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso –en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje–, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre. En definitiva, supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes.

Es una evaluación en la que se comprueban los resultados obtenidos, aunque es necesario advertir que no por ello debe tener funcionalidad sumativa. Si coincide con una situación en la que tiene que decidirse definitivamente acerca de la obtención de un título, por ejemplo, será final y sumativa; pero si se sitúa al terminar el trabajo con una unidad didáctica, resultará simplemente final... e inicial del trabajo que se va a realizar al día siguiente. Por ello, la evaluación final puede adoptar las dos funciones descritas anteriormente para la evaluación: formativa y sumativa. Servirá, así, en su función formativa, bien para continuar adecuando la enseñanza al modo de aprendizaje del alumno, bien para retroalimentar la programación del profesor, quien, a la vista de lo conseguido, tomará las decisiones oportunas para mejorar el proceso de enseñanza en la unidad siguiente. En su función sumativa, resultará imprescindible para tomar la decisión última sobre el

grado de lo alcanzado por un alumno y obrar en consecuencia.

Los resultados de la evaluación final, por otra parte, pueden analizarse e interpretarse con tres referentes distintos:

- a) En relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos para la unidad didáctica, el final del trimestre, curso o ciclo, de manera que se determine la situación de cada alumno en relación con los aprendizajes que institucionalmente se encuentran establecidos para ser conseguidos por todo estudiante al que haya que dar un título que avale su superación. Se tratará en este caso, por lo tanto, de una *evaluación nomotética criterial*.
- b) En relación con la evaluación inicial realizada a cada alumno y las posibilidades de desarrollo y aprendizaje que se estimaron podía alcanzar. Se determinará así lo satisfactorio o insatisfactorio de su rendimiento y se estará realizando, en consecuencia, una *evaluación idiográfica*.
- c) En relación con los resultados alcanzados por el resto del grupo o, incluso, del conjunto del grupo en comparación con otros grupos de alumnos del mismo curso o ciclo en el centro o de distintos centros. En este caso se estará llevando a cabo una *evaluación nomotética normativa* que, si bien creo que no debería llegar al alumno o grupo particular, sí puede resultar interesante e ilustrativo para el profesorado y para el centro, pues le sirve de referente para conocer su situación y valorar la calidad educativa que está ofreciendo a su comunidad.

Por último, sólo quiero hacer la observación de que evaluación final no tiene por qué coincidir con “examen”, “control”..., o prueba semejante. Si el profesor considera que no posee datos suficientes para valorar lo conseguido por sus alumnos, puede realizar un trabajo o prueba donde lo constate fehacientemente. Pero si dispone de bastante información como para

valorar con seguridad los aprendizajes alcanzados, la evaluación final constituirá un análisis y reflexión sobre los datos obtenidos, que llevarán a la formulación de la valoración correspondiente. Téngase en cuenta, además, que algunos de los objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo..., los relativos a comunicación oral..., deben evaluarse procesualmente y, como resultado de esa valoración continua, emitir el resultado final acerca del rendimiento logrado por el alumno.

La evaluación según sus agentes

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*.

Autoevaluación

La *autoevaluación* se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican. Es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida, ya que continuamente se toman decisiones en función de la valoración positiva o negativa de una actuación específica, una relación tenida, un trabajo llevado a cabo, etcétera.

Al tratar la autoevaluación en el terreno profesional, hay que considerar la conveniencia, primeramente, de introducir su práctica de modo habitual entre los alumnos y alumnas. Con diferentes grados de complejidad, según las edades a las que nos refiramos, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce. Simplemente hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección –no arbitrariamente ni por juego–, y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global que se realice posteriormente sobre su actuación y progresos. Al comenzar el desarrollo de una unidad didáctica, se facilitará a los alumnos la información detallada acerca de los aspectos que deben autoevaluar, para que puedan autoobser-

varse y examinar su trabajo continuo y, así, llegar a conclusiones rigurosas al final del proceso. Esta orientación del docente es importante –imprescindible– también para evitar la excesiva influencia de la subjetividad en la propia evaluación, mucho más frecuente cuanto más inmadura es la persona que la realiza. La época de estudiante se caracteriza por ser esencialmente evolutiva y cambiante, con gran predominio de la subjetividad, dadas las características de inmadurez a que aludimos. Así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, mientras que los optimistas, con alta autoestima o un medio familiar y social que los ayude, valorarán en exceso todo lo que realicen. Estas tendencias hay que encauzarlas y, precisamente, en este proceso de ajuste y equilibrio consiste ese “aprender a valorar” que se pretende en la educación.

En segundo lugar, muchos de los objetivos educativos de la educación obligatoria implican que el alumno sea capaz de “valorar” en términos genéricos, que luego se aplica a diferentes cuestiones, según las áreas curriculares donde se incardinan: el patrimonio artístico y cultural, la riqueza lingüística, las actitudes solidarias o no discriminatorias, etcétera. Para aprender a valorar, el único camino existente es practicar valoraciones en distintas circunstancias y en relación con diferentes ámbitos. Una forma de evaluación es la autoevaluación del propio trabajo y la propia actividad. Por eso, en este caso la autoevaluación se convierte en un procedimiento metodológico para alcanzar uno de los objetivos educativos previstos: el de que el alumno sea capaz de valorar.

En tercer lugar, desde el enfoque de evaluación de la enseñanza o la práctica docente, la autoevaluación continua que realice el profesor de su actividad en el aula y en el centro constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas. Muchas veces se deciden cambios sin fundamento..., y todos sabemos que cambiar por cambiar no

conduce a nada: se acierta o se falla por puro azar, mínimamente orientado en función de la experiencia que tenga el profesor en cuestión. Las opciones en uno u otro sentido deben estar asentadas en reflexiones evaluadoras rigurosas: la adopción o rechazo de una metodología, de un tipo de actividades, de un programa..., será el resultado de una valoración de la teoría y práctica anteriores con ellos.

Coevaluación

La *coevaluación* consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios. En este caso, tras la práctica de una serie de actividades o al finalizar una unidad didáctica, alumnos y profesor o profesores pueden evaluar ciertos aspectos que resulte interesante destacar. Tras un trabajo en equipos, cada uno valora lo que le ha parecido más interesante de los otros, por ejemplo. En un coloquio, se valora conjuntamente el interés de las actividades, el contenido de los trabajos, los objetivos alcanzados, la suficiencia de los recursos, las actuaciones especialmente destacadas de algunos alumnos, etcétera. Es posible, igualmente, pasar un cuestionario –anónimo– a los alumnos, para que opinen con absoluta independencia sobre lo realizado, y contrastar así con lo percibido por el profesor o profesora.

Son diferentes los caminos mediante los cuales llevar a cabo la coevaluación, pero es importante tener en cuenta que, si no hay costumbre en el grupo de realizar prácticas de este tipo, debe comenzarse por *valorar exclusivamente lo positivo*. Las deficiencias o dificultades surgidas las valorará el profesor. No se debe olvidar que los alumnos tienen la misma visión o percepción de “para qué se evalúa” que muchos profesores y que la sociedad en general, y que habitualmente esta valoración se realiza para resaltar lo negativo, lo mal hecho, para sancionar, para “reprobar”. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros, con lo cual los efectos de la coevaluación pueden convertirse en la disgregación del grupo y

el rechazo de todos contra todos. Hay experiencias muy negativas de esta práctica y, por ello, hay que tomar todas las precauciones necesarias. ¿Es interesante? Sí. Sin duda alguna. Pero se dan dos situaciones claras, con fases intermedias entre una y otra:

- a) Si el grupo de alumnos viene realizándola habitualmente, deberá poseer una visión positiva de la evaluación; evaluar constituirá una fase del proceso educativo que sirve para mejorar poco a poco el propio aprendizaje y todo cuanto ocurre en el aula, por lo cual es favorable y beneficioso para el grupo.
- b) Si el grupo de alumnos nunca la ha realizado, habrá que comenzar por explicar cuál es la finalidad de la evaluación y, más en concreto, de la coevaluación. Y no sólo hay que explicarlo: hay que demostrarlo con la práctica habitual del profesor en el aula. Ahí es donde el grupo se convencerá de las virtualidades de la evaluación; de nada vale que el profesor “diga” que los fines de la evaluación se centran en la mejora de todos, si luego examina y la evaluación sólo sirve para aprobar o reprobar. El conjunto de prácticas evaluadoras debe responder a un mismo planteamiento, coherente con la teoría que se intercambie con los alumnos. En caso contrario, es mejor no introducir nuevas prácticas que pueden redundar negativamente en el proceso educativo. En esta segunda situación que planteamos es donde resulta preferible comenzar evaluando aspectos positivos del trabajo, de manera que no se dé pie a que surja alguna actitud negativa que deteriore la práctica comenzada.

Heteroevaluación

La *heteroevaluación* consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra: su trabajo, su actuación, su rendimiento, etcétera. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el pro-

fesor con los alumnos, y a cuyo proceso se dirigen principalmente las páginas de esta obra.

Es un proceso importante dentro de la enseñanza –como ya ha quedado puesto de manifiesto–, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las actuaciones de otras personas, más aún cuando éstas se encuentran en momentos evolutivos delicados en los que un juicio equívoco, “injusto”, poco sopesado..., puede crear actitudes de rechazo (hacia el estudio, hacia la sociedad) en ese niño, adolescente o joven que se educa.

Consideraciones finales

Para terminar este apartado quiero insistir en algo ya apuntado antes: la tipología de la evaluación expuesta es válida para presentar claramente las virtualidades que ofrece la evaluación desde diferentes enfoques o perspectivas, pero en la práctica, en su aplicación al quehacer diario pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos y, sobre todo, se conjuga su funcionalidad para conseguir la meta común: la mejor formación del alumnado. Así, tanto la evaluación inicial como la final pueden ser, a la vez, formativas o sumativas –según la funcionalidad con la que se apliquen–; lo mismo ocurre con la autoevaluación o coevaluación, que, además, pueden ser iniciales, procesuales o finales. La evaluación criterial o la idiográfica se aplicarán para perfeccionar o para seleccionar, al principio, durante o al final de un proceso e incorporando a ellas autoevaluaciones o coevaluaciones del propio alumnado... La acción educativa es variada y requiere soluciones diversificadas que permitan que la enseñanza de un profesor y el aprendizaje de un alumno caminen al unísono. Este aprendizaje, en definitiva, es un continuo que no se rompe ni se divide en compartimentos estancos. Por ello, la acción educativa eficaz debe plantearse también como tal y, en consecuencia, la evaluación no puede aplicarse aisladamente ni sin interferencias permanentes de todas las perspectivas. La evaluación final es la evaluación inicial del día siguiente...

La ordenación de la labor entre docente y discente se realizará seleccionando el tipo de evaluación más adecuado para cada situación y los objetivos que se pretendan con ella, eligiendo técnicas e instrumentos para llevarla a cabo y poniéndola en práctica, colegiadamente, del mejor modo posible. Pero, una vez organizado el proceso –de forma rigurosa pero flexible–, en el camino se presentarán multitud de ocasiones en las que será necesario echar mano de todo tipo de recursos para resolver determinadas circunstancias que se planteen con ciertos alumnos: de ahí la conveniencia –la exigencia profesional– de disponer de cuantos conocimientos evaluadores –en este caso– sea posible y aplicarlos en los momentos del camino en que resulten útiles para superar una situación.

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación. Y evaluar no siempre resulta fácil, pero siempre es ineludible. La evaluación es compleja porque desemboca no sólo en asumir, sino también en rechazar muchas posibilidades, y la abundancia de posibilidades implica una drástica y, a veces, dolorosa selección. Por eso, quizá resulte más fácil rechazar con certeza que asumir sin dudas. Por eso, una vez más, insistimos en las ventajas de valorar no sólo lo negativo (lo claramente rechazable), sino todo lo que de positivo aparezca en el proceso educativo: analizar las ventajas de cada elemento ofrecerá criterios válidos en los que apoyar la elección de una ruta y no la de otra similar.

Un automovilista, al evaluar una situación y realizar cierta maniobra, puede jugarse la vida; un médico, al valorar el estado de un paciente y ponerle un tratamiento, puede poner en peligro su salud, lo mismo que un juez la libertad de un acusado o un profesor al valorar a un alumno puede –por “indulgente” o “exigente”– poner en peligro su adecuada educación. Estos riesgos, ¿no son lo suficientemente graves como para ser minimizados mediante la asunción de las necesarias precauciones con el fin de brindar las mayores garantías de rigor a los afectados? La libertad individual que todo profesional debe tener para desarrollar su trabajo –la libertad de cátedra,

por ejemplo– no puede implicar el ejercicio de la arbitrariedad. Por eso, si la evaluación debe ser objetiva, hay que saber que será más objetiva cuanto más colegiada, ya que la subjetividad de la persona se objetiva al contrastarse con otras subjetividades y al regir los juicios por criterios equivalentes –y previamente establecidos– para todos.

Enseñar puede ser fácil. Lo difícil es enseñar bien. Enjuiciar a alguien puede hacerse apresuradamente, pero evaluar a una persona o un proceso educativo completo es una tarea seria y compleja. El denominado “fracaso escolar” esconde un número de personas concretas que se han malogrado desde el punto de vista educativo. ¿Qué agricultor se sentiría satisfecho si todos los años se le malograra el 30, 40 ó 50% de su cosecha? ¿Qué fábrica podría permitirse el lujo de desechar el 30, 40 ó 50% de su producción? Ya ha quedado dicho: descalificar o reprobar es fácil; reorientar, reenseñar para que alguien aprenda lo que antes no aprendió excluye ser un docente repetitivo –casi mecánico–; exige ser flexible e innovador, creativo, evaluador, conocedor de que muchos y distintos caminos conducen a la misma Roma. El conocimiento, las destrezas, las actitudes no son algo que se posee o no se posee, sino un hacerse, desarrollarse, conformarse permanentemente, aunque también un olvidarse, perderse, bloquearse o inhibirse. El sujeto que aprende no es una computadora a la que se debe instalar un programa, sino un ser inteligente que se debe formar para que pueda ser libre y asuma ser responsable. Justamente para ser libres y responsables es preciso poder y saber evaluar, de manera que algo que también tiene que enseñar el docente a sus alumnos –como antes quedó señalado– es a evaluar y evaluarse; por eso la autoevaluación y coevaluación son básicas y constitutivas de una educación que pretende procesos libres, auténticos, comprometidos e innovadores. Conocer, juzgar, valorar... son palabras sucesivas en un proceso educativo en el que el sujeto madura equilibradamente para saber, saber hacer y saber ser con los otros.

Objetivos de la evaluación

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, los objetivos que permite perseguir la aplicación de un modelo evaluador cualitativo, formativo y continuo, adaptado convenientemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se limitan ya a comprobar lo aprendido por el alumnado cada cierto tiempo, sino que amplían sus expectativas y posibilidades y cubren un campo más extenso, más completo, pues la evaluación se incorpora, desde el principio, al camino del aprender y enseñar, y ofrece, en consecuencia, mayores aportaciones y apoyos al conjunto del proceso que transcurre.

En concreto, los objetivos que pretende la evaluación, considerando el concepto adoptado para la misma y las diferentes perspectivas comentadas en su tipología, serán:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función del diagnóstico realizado en el paso anterior.
3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica:
 - a) Conocer las ideas previas del alumnado.
 - b) Adaptar el conjunto de elementos de la unidad a la situación del grupo.
 - c) Regular el proceso de enseñanza y aprendizaje: reforzando los elementos positivos, eliminando los elementos negativos, adaptando las actividades a las posibilidades de cada alumno, superando de inmediato las dificultades surgidas.
 - d) Controlar los resultados obtenidos.
 - e) Mantener los objetivos no alcanzados, incorporándolos a unidades siguientes.
4. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el

desarrollo de las unidades didácticas que la componen.

5. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
6. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
7. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro como para su actividad en el aula.

8. Controlar el rendimiento general del alumnado, para su oportuna promoción o titulación.

9. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para el centro.

El disponer de permanente información sobre el proceso educativo que está teniendo lugar y, también, acerca de los resultados últimos conseguidos o de la idoneidad mayor o menor de ciertos programas o recursos, permite claramente conseguir los objetivos aquí señalados.

Reformar la evaluación para reformar la enseñanza

María Antonia Casanova*

Sociedad, educación y currículo

La pregunta que nos podemos plantear ante la insistencia en la necesidad de modificar la evaluación –a cualquier nivel que se trate– es: *¿resulta tan decisiva la evaluación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y para poder aplicar correctamente los principios psicopedagógicos actuales? ¿Es tan importante el cambio de la evaluación para conseguir el modelo educativo exigido por nuestra sociedad y el perfil de ciudadano adecuado para el futuro?*

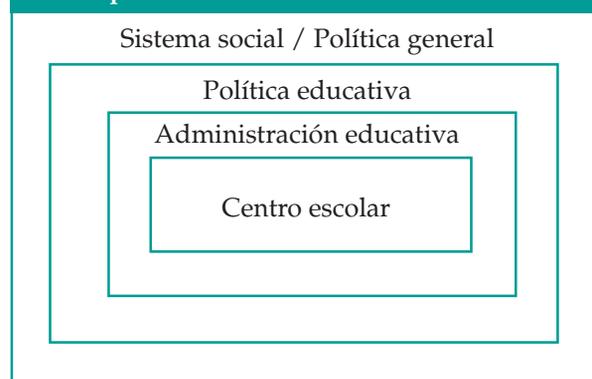
Mi respuesta tajante –que intentaré justificar y razonar después– es que sí. Que resulta absolutamente imprescindible establecer un modelo evaluador acorde con la sociedad que se desea, con los objetivos generales del sistema educativo y con el modelo de persona que parece la idónea para vivir dignamente en los grupos sociales del futuro (la educación va siempre desfasada en sus objetivos: prepara en función de la sociedad actual a sujetos que van a vivir en una sociedad desconocida: la del mañana).

Como cuestión previa, hay que reflexionar acerca de la consideración del sistema educativo como un todo interrelacionado, en el que la totalidad de sus partes deben funcionar en una misma dirección, con unos mismos objetivos..., con unas bases comunes que respondan a la filosofía del sistema y a lo que se pretende con él.

En primer lugar, el sistema educativo viene condicionado por la sociedad en la que se implementa. Reproduce muchas de sus virtudes y también muchos de sus defectos, que intenta superar desde un planteamiento renovador. Es la dialéctica habitual en la que se mueve la educación: se ve condicionada por la sociedad,

reproduce –de modo inconsciente, en la mayor parte de los casos– sus rutinas y, a la vez, se propone soluciones innovadoras para llegar a una sociedad mejor. Cada grupo social, en función de sus parámetros de funcionamiento, desarrolla una política educativa determinada, que pone en práctica a través de su administración correspondiente. Desde las instancias político-administrativas se regula legalmente el marco en el que el sistema educativo debe desenvolverse y, por lo tanto, se señalan los cauces por los que debe discurrir el quehacer de cada centro escolar que se integra institucionalmente en el mismo (figura 10). En ese contexto –con sus limitaciones y con sus posibilidades– tiene lugar la acción educativa de cada día. El centro, además, está integrado por personas de procedencias diversas, con distintas culturas, religiones, etnias, ideologías en general..., y con sus proyectos institucionales debe dar respuesta a lo que esa “sociedad particular” espera de él. Y, como está claro, cada subgrupo de los que conviven en el centro puede esperar respuestas diferenciadas y conseguir objetivos diversos. Están en su derecho y la institución tiene el deber de responder lo más adecuadamente posible a las expectativas que se ponen en ella. La tarea es compleja. Pero hay que abordarla ineludiblemente.

Figura 10. El centro escolar en el sistema sociopolítico



* Casanova, M. A. (1998), *La evaluación educativa*, México, Muralla-SEP (Biblioteca del normalista), pp. 103-137.

De acuerdo con los razonamientos previos, esta situación deriva, lógicamente, de que vivimos en una sociedad que se rige por un sistema democrático de gobierno, que debe respetar las distintas ideologías que coexisten en él. Ese sistema genera la política y administración educativas coherentes para que se puedan cumplir sus premisas constitucionales y, a partir de ahí, se desarrolla la práctica a través de los equipos de profesores que asumen la responsabilidad de aplicarla en cada centro escolar. Así, el currículo escolar resulta altamente influido por la ideología imperante en una sociedad. Son muchos los autores que han tratado con profundidad este tema; sólo reproduzco una interesante cita de Kemmis, S. (1988, 122-123): “El *currículum* escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado ideológicamente. Así, las formas dominantes del *currículum* escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad. La vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad en general...”.

El grupo de profesionales que coinciden en el centro, junto con el alumnado y la comunidad educativa en general, crearán un estilo peculiar de funcionamiento social que, si se corresponde con los objetivos de la educación y es concordante, *en todo*, con las respuestas que pretende dar por lo que se refiere a la formación del alumnado, contribuirá decisivamente a que éste alcance un desarrollo personal integrado, coherente, sin contradicciones internas; una preparación para la vida social y laboral que le permita su incorporación crítica y participativa en la misma. De lo contrario, se forman personas inseguras, poco integradas socialmente, contradictorias, con problemas afectivos, sin medios para continuar su actualización permanente en todos los órdenes.... que, en el mejor de los casos, mediante una labor de años llegarán a superar esta problemática –aun con las deficiencias inherentes a los fallos básicos ya insuperables–, y que, en el peor, deberán continuar así, en esas lamentables condiciones, el resto de su vida. Es grande la responsabilidad de la labor educativa, mucho más de lo que se suele

pensar. La sociedad presta mucha atención al sector sanitario, porque piensa, efectivamente, que de sus aciertos o errores depende, en muchos casos, que sigamos manteniendo la vida o la perdamos. Es cierto. Pero también lo es que de la educación que recibe una persona –no sólo en el centro: en su familia, en su televisión...– depende su calidad de vida. *Tener que vivir a pesar de la educación que se ha recibido resulta ciertamente costoso, a veces insostenible*. Y, al fin, la meta de la educación es que la persona disponga de los recursos vitales suficientes para realizarse autónomamente; en definitiva, lo que se persigue teóricamente con la educación es que “la gente viva feliz, aunque no tenga permiso” (Siempre hay que recurrir a la poesía y a los poetas para decir con exactitud y rigor lo que queremos decir. Estos dos versos pertenecen al poema “Te quiero”, de Mario Benedetti).

Estas reflexiones conducen a una conclusión final: la actuación de todas las personas que inciden en la educación, la estructura y organización del centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de dirección, la organización del aula, los proyectos institucionales (educativo y curriculares de etapa) o el enfoque de cada uno de los elementos curriculares que se programen, deben ir en una misma dirección, deben perseguir los mismos objetivos, deben estar imbuidos por unos mismos principios y filosofía..., ya que ésta es la única manera de *educar*, es decir, de crear unas actitudes y una forma de pensar congruente en la persona. No se puede “predicar” lo que hay que hacer, si con los hechos se desdice lo que se aconseja con las palabras. No se puede hablar de democracia, por ejemplo, y que el alumno sienta sobre sí el más puro autoritarismo y la no consideración sistemática de sus pareceres. Si se quiere conseguir un alumno crítico, creativo y participativo, los primeros que deben responder a estas características son los profesores. En el caso que nos ocupa –los procesos de enseñanza y aprendizaje–, la metodología del profesor tiene también que estar en consonancia con las actitudes que se pretenden fomentar en el alumnado: si queremos alumnos participativos, hay que favorecer

las situaciones que permitan la participación; si queremos alumnos que respeten las ideas de los demás, hay que dar oportunidad para que se expresen, argumenten y se respeten, etcétera.

Por lo que se refiere a la evaluación, resultará decisivo que ésta se impregne de los valores (sociales, democráticos, participativos, solidarios...) que se están desarrollando en alumnos y alumnas. No es posible hablar de democracia, de igualdad, de posibilidad de expresión, de participación, etcétera, y aplicar, en paralelo, un sistema de evaluación sancionador y clasificador, que es utilizado como elemento de autoridad (¿?) por el profesorado, como poder totalitario, porque, al fin, lo que importa es “aprobar” y, ante esa situación extrema, el alumno se aviene a asumir cualquier modo de trabajo –el que más gusta a cada profesor– para conseguirlo, aunque esté en total desacuerdo con el sistema y lo considere absolutamente inadecuado. En la mayoría de los casos, los alumnos se inhiben, se desinteresan por aprender y formarse realmente: hacen lo establecido y se desentienden de lo que sería un proceso formativo auténtico. En otros casos, ni siquiera cumplen esos mínimos: se “apean” del sistema –educativo, primero; social, después– en cuanto se convencen de que les resulta imposible seguirlo.

Por ello, los comentarios realizados en el capítulo anterior como reflexión sobre los diferentes tipos de evaluación, deben tenerse en cuenta para incorporar, en cada caso, las perspectivas o enfoques de la evaluación que mejor convengan a los objetivos pretendidos. Una evaluación formativa, continua, criterial, a la que se incorpora la autoevaluación y coevaluación..., será consecuente con los principios que fundamentan una sociedad democrática, con los postulados de la política educativa y con los objetivos generales del sistema educativo, especialmente en sus etapas de educación obligatoria, importantísimas porque afectan a toda la población, que, en muchos casos, no volverá a recibir educación sistemática desde ninguna otra instancia y a la cual, por lo tanto, hay que garantizar los medios básicos para el desenvolvimiento adecuado a lo largo de su vida.

En definitiva: la educación es un todo continuo y global, y los niños y jóvenes aprenden lo que ven hacer, no lo que escuchan, especialmente si esto último es contradictorio con lo anterior. Dado que la evaluación –como ya comentamos– es un elemento que condiciona los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo absoluto, es de especial interés que se ajuste con gran precisión a las metas educativas que se proponen para el alumnado, de modo que contribuya eficazmente a que se alcancen y no al contrario, como ocurre ciertamente en multitud de ocasiones: que impide, con su práctica diaria, la educación integral y coherente del alumnado.

Evaluación y cambio educativo

Habitualmente, el modelo de evaluación que está previsto aplicar es lo que condiciona tanto los objetivos que se consiguen como la forma de trabajo en los centros y en las aulas, de manera que éste *dirige* virtualmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que el funcionamiento de los centros educativos: los alumnos aprenden para “aprobar”, el COU ha modificado su sentido original y se ha convertido en una preparación para superar la selectividad, lo único importante de los programas es lo que “entra” en un examen, las familias se preocupan sólo cuando su hijo reprueba, muchos centros son considerados de calidad teniendo en cuenta como indicador exclusivo el porcentaje de alumnos aprobados o que obtienen plaza en la facultad universitaria que desean, etcétera, etcétera. La forma de evaluar, incluso considerada de un modo simplista y con ejemplos que se pueden calificar de lugares comunes, como los que he enumerado, está conduciendo –implícita y explícitamente– la forma de enseñar y aprender en los centros. Se convierte así la evaluación en el eje y la finalidad de la actividad educativa.

Por ello, si se quieren modificar realmente los procesos educativos hay que incidir profundamente en el concepto de evaluación del que se parte, en los objetivos que se pretenden alcanzar con ella y en los procedimientos que se

utilizan para ponerla en práctica.¹ Así, si se parte de un concepto de evaluación formativo, los objetivos para ella serán también formativos, al igual que las técnicas e instrumentos que se utilicen para su puesta en práctica. Todo debe contribuir a reforzar el concepto que fundamenta la acción evaluadora, pues será el único medio de alcanzar los objetivos previstos, tanto para la evaluación como para el proceso formativo del alumnado. La coherencia interna entre los planteamientos y su aplicación es un componente fundamental para lograr una actuación convincente, ante nosotros mismos y ante los alumnos y alumnas que se educan.

Cuando me refiero al cambio en la evaluación, lo hago, evidentemente, aludiendo al modelo tradicional de valorar los aprendizajes del alumnado casi exclusivamente mediante pruebas puntuales y escritas, controles, exámenes –llámese con el eufemismo que se prefiera.

Este casi único procedimiento de evaluar supone dejar al margen la valoración de lo más importante en la educación –quizá porque resulte lo más difícil de valorar–, centrándose, por el contrario, en lo “medible” de alguna forma, como suelen ser los objetivos alcanzados por el alumnado y que tienen una mayor carga de conceptos frente al uso de procedimientos o asunción de actitudes.

En este sentido, Saunders, R. y otros (1989, 278) insisten en que al evaluar debe ponerse especial interés en evitar una serie de errores que se repiten de modo permanente. Entre ellos, destacan:

- Permitir que los prejuicios oculten hechos importantes.
- Emitir juicios basados en instrumentos no fiables.

- Usar equivocadamente la información numérica.
- Ignorar variables importantes porque no se sabe cómo evaluarlas o porque resulta trabajoso hacerlo.
- Permitir que los problemas de evaluación entorpezcan o paralicen los procesos de aprendizaje.

Además, hay que tener en cuenta que, en muchos casos, con el examen no se consigue ni siquiera “medir” ese tipo de aprendizajes, porque al realizar la comprobación en un tiempo determinado y generalmente corto, lo que se constata, como máximo, es *la cantidad de conceptos que un alumno ha sido capaz de memorizar y reproducir en ese momento* (ilustración I). Es decir, algo que ni siquiera llega a ser –en la mayoría de los casos– un aprendizaje real, pues se olvida rápidamente y no ha supuesto modificación alguna en las estructuras mentales o conducta de ese alumno o alumna. Ya Rudyard Kipling, en *El libro de las tierras vírgenes*, planteaba esta reflexión en la educación de Mowgli: “—Un cachorro humano es un cachorro humano, y tengo el deber de enseñarle toda la ley de la Selva. —Pero ten presente lo pequeño que es —dijo la pantera negra, que habría mimado con exceso a Mowgli si la hubieran dejado educarlo a su modo. ¿Cómo pueden caber en cabeza tan chica todos tus largos paliques?” (1977, 36).

Este argumento se refuerza con la consideración de que en la sociedad actual el aumento de los conocimientos es absolutamente inabordable por la persona individual. Por lo tanto, esta situación, “en un momento histórico para la evolución de la educación a escala planetaria, en que ya ‘es imposible que sean importantes los infinitos contenidos’ y lo relevante es la asimilación y utilización creadora de las estructuras básicas en los diversos campos de contenidos, adquiere una importancia capital” (Fernández Pérez, M., 1988, 47). Es evidente que los objetivos de la educación varían –tanto desde la perspectiva legal como desde la perspectiva real de los intereses personales para la vida– en función del modelo de sociedad de cada época histórica; la actual, como decimos,

¹ Creo que son dos los elementos curriculares que más incidencia tienen en la consecución de los objetivos educativos: la metodología y la evaluación. No entro en consideraciones amplias sobre metodología –aunque más adelante también haré referencia a ella– porque el contenido de esta obra se centra, como es evidente, en la evaluación.

se caracteriza –entre otras cosas– por su incremento geométrico de conocimientos y por el avance tecnológico –especialmente en el campo de la informática–, lo que debe influir decisivamente en el modelo de formación que se promueva para las jóvenes generaciones, si no se quiere perder lamentablemente el tiempo en cuestiones que ahora ocupan un segundo plano, aunque en otros tiempos fueran básicas para la educación adecuada del ser humano.

Ilustración 1. Los contenidos de la enseñanza (Mafalda)



Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A.

Popper, K. y Lorenz, K. (1992, 70) argumentan en relación con la pedagogía del modo siguiente: “Nosotros inventamos las teorías y nosotros acabamos con ellas. De ese modo creamos nuevos problemas y nos vemos en el trance de inventar nuevas teorías, si es que podemos. Eso es, en resumen, la ciencia, y a eso se reduce toda su historia. La teoría más corriente es completamente distinta. Yo la llamo la teoría del cubo. Según ella, nuestra cabeza es un cubo con una tapa llena de agujeros, a través de los cuales se infiltra la información procedente del mundo. Ésa es también la teoría que fundamenta la pedagogía. Luego está la teoría del embudo que constituye la teoría del método de enseñanza. Al cubo se le aplica, para que no falte nada, un embudo por el que va vertiéndose el saber. A esto se reduce la teoría más usual. El hecho cierto

es que nuestra pedagogía consiste en atiborrar a los niños de respuestas, sin que ellos hayan planteado ninguna interrogante, y en no escuchar ni siquiera sus preguntas”.

Complementando estas afirmaciones, Cardona, C. (1990, 151) alude a la importancia que se da, socialmente, a la cantidad de saber y al consumo de saber en estos términos: “Esa creciente distancia, en favor del saber calculador como nuevo cálculo, sobre el conocimiento directo y personal, siempre cualitativo, es justamente lo que lleva de suyo a eso que Moreno Márquez dice que ‘hoy más que nunca nos obsesiona: ya no se trata únicamente tanto de *calidad* del conocimiento cuanto de su *cantidad*: –conocer *más*, saber *más*: consumir conocimiento, consumir saber. Nos falta la *Información*, nuevo talismán en el fin de la modernidad’. Poco importa la experiencia personal de vida, si se dispone con un buen ordenador de una ‘base de datos’, sea quien sea el que los haya ‘obtenido’ y de qué modo, sea quien sea el que nos los proporcione”. Este planteamiento, que resulta un reflejo fiel de la forma de actuar que vemos a nuestro alrededor y en la cual, por supuesto, nos encontramos todos inmersos y, en mayor o menor medida, contagiados, conduce –si se mantiene en estos términos en el campo de la educación– al desinterés por parte del alumnado en relación con lo que les suministra el sistema educativo institucional y deriva, por lo tanto, en el denominado genéricamente “fracaso escolar”. Rodari, G. (1987, 21) invierte la situación atribuyendo el fracaso a la escuela, y no al alumno; afirma que, habitualmente, se convierte el aula en un espacio donde se “adopta, año tras año, el antiguo método del *suspense*, confirmando el fracaso de una escuela obligatoria que, cuando no consigue promover cultura, suspende a los chicos, si no consiguen o no quieren *consumir* la cultura, tal como viene impuesta”.

Hasta tal punto llega la incidencia del examen en la actividad escolar, que el centro ha sido definido como “un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes” (Jackson, Ph. W., 1991, 45) (ilustración 2). Un poco más adelante, el mismo autor se hace esta reflexión: “El niño muy pequeño puede ser temporalmente engañado

por tests que se le presentan como juegos, pero no pasará mucho tiempo hasta que comience a ver a través del subterfugio y comprenda que, después de todo, la escuela es un asunto serio. Lo importante no es sólo lo que hacemos, sino lo que otros piensan que realizamos. La adaptación a la vida escolar requiere del estudiante que se acostumbre a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros" (*Ibid.*, 50).

Ilustración 2. Los exámenes (Mafalda)



Si esta situación se ha venido dando hasta ahora (aunque teóricamente esté superada y en la práctica todo buen profesor haya valorado a sus alumnos en función de diversas variables) y se mantiene a pesar de los argumentos que aparecen en contra, hay que insistir en la necesidad de cambiarla si, efectivamente, se quieren hacer realidad los objetivos propuestos para la educación obligatoria, necesarios en nuestra sociedad y en la que se avecina. No cabe el realizar alguna variación en determinados elementos curriculares y dejar otros, como la evaluación, igual que siempre. Debe plantearse un proyecto curricular de etapa coherente en sus planteamientos globales, lo que lleva al ajuste adecuado de todos sus componentes. En cuanto aparezcan contradicciones entre metodología y evaluación u objetivos y actividades, por ejem-

plo, es inútil el esfuerzo que se haya puesto para formular ese proyecto, ya que está fallando su base: la interrelación y coherencia de los elementos que lo constituyen.

Para qué reformar la evaluación

Por sistematizar las razones –de carácter psicológico, pedagógico y social–, que personalmente veo incuestionables para llevar a cabo la *reforma de la evaluación*, me centraré en el comentario de tres puntos que considero esenciales para justificar esta postura:

a) Hay que reformar la evaluación para responder a los principios constructivistas del aprendizaje

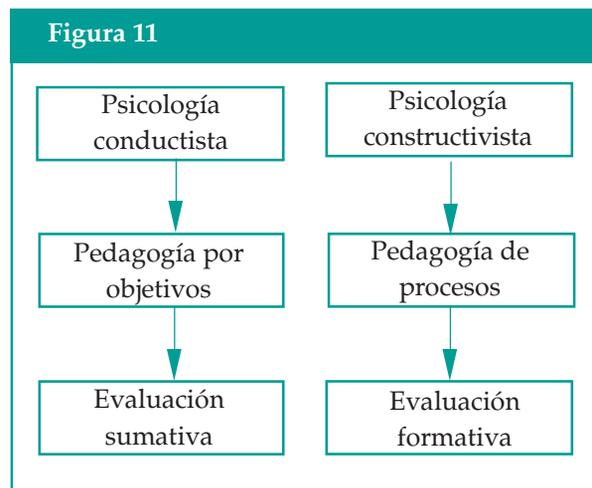
Con la aparición de la psicología conductista y su aplicación al aprendizaje, se llegó a pensar que con una adecuada selección de motivaciones y estímulos presentados a los alumnos, y una correcta secuencia de objetivos estrictamente operativos que marcaran detalladamente el camino que se debía seguir en todo proceso cognitivo, se podrían predecir con bastante aproximación los resultados que alcanzaría cada alumno y realizar un seguimiento perfecto de sus progresos hasta lograr que llegaran a los objetivos finales de la etapa educativa correspondiente. El seguimiento se facilitaba con la operatividad de los objetivos que, consecuentemente, los hacía fácilmente evaluables: se formulaban casi como actividades y, por lo tanto, eran observables o “medibles”, en muchos casos, con pruebas fáciles de valorar. Este planteamiento conduce al desarrollo de un modelo de pedagogía por objetivos (Bloom, B. S. y cols., 1972), que lleva a un momento de gran optimismo en la educación, pues parece que se poseen todas las claves necesarias para controlar la enseñanza en todos los pasos que deben seguir los alumnos hasta alcanzar los aprendizajes previstos. No obstante, esta euforia duró pocos años, pues el sistema degeneró en modelos de enseñanza excesivamente automatizados. Por ejemplo, la cumplimentación de “fichas” como elemento de aprendizaje autónomo fue un “descu-

brimiento” con el cual los alumnos aprendieron extraordinariamente bien... a cumplimentar fichas, porque, salvo en los casos de los alumnos que aprenden a pesar de los modelos de enseñanza, pocos consiguieron aprendizajes reales con estos métodos y, por el contrario, se perdieron numerosos valores pedagógicos que ahora se intentan recuperar, pero que muchos alumnos quedaron sin desarrollar y para los cuales la situación resultó irreversible.

Un fallo claro del modelo conductista de aprendizaje, al pretender unificar el camino que *todos* los alumnos debían recorrer, fue esa presunción de respuesta casi homogénea que se debía dar ante determinadas motivaciones o procedimientos de enseñanza. Pero todo profesor sabe con certeza que siendo él la misma persona ante el conjunto del grupo y practicando una misma metodología, siempre hay un subgrupo al que interesa el planteamiento o la forma de trabajar y sigue bien esa unidad didáctica, otro subgrupo para el que no es significativo el tema o no conecta con el modo de exposición inicial, y un tercero que va por delante del nivel presentado y al que hay que ofrecer trabajos complementarios por donde puedan seguir avanzando y manteniendo el interés. Estos tres niveles dentro de un grupo son bastante habituales, además de todas las particularidades que presente cada alumno individualmente considerado. ¿Por qué? Porque, evidentemente, cada persona tiene unos intereses particulares, posee unos conocimientos diferentes acerca de un tema, se encuentra en distinto momento de desarrollo –aun dentro del mismo estadio–, etcétera, etcétera. Las personas no somos autómatas en las respuestas: poseemos un campo afectivo que nos diferencia y eso obliga a la necesidad de adaptar la enseñanza a esas peculiaridades individualizadas que ya hemos comentado.

La evaluación, dentro de esta concepción del aprendizaje (descrita breve y casi simplistamente), tuvo asignada una función muy clara: comprobar los resultados obtenidos; es decir, qué cantidad de objetivos se alcanzaron y cuáles quedaron pendientes de superar (figura 11). Así, la evaluación se aplicó con una función pura-

mente sumativa y final, sin más pretensiones que la de constatar el grado de lo conseguido para, de esta forma, aprobar o reprobar, promocionar o “repetir”.



No obstante, a pesar de este planteamiento teórico rotundo por lo que se refiere a la función de la evaluación, en el campo educativo tanto la administración como el profesorado no han adoptado esas posturas tan tajantes y, a partir de los resultados obtenidos en cada evaluación puntual, se ha planteado la siguiente problemática: y con los alumnos que no han alcanzado los objetivos, ¿qué se hace? La situación exige que los alumnos continúen sus estudios, y para que eso sea posible deben llegar a los objetivos primeros de manera que puedan seguir avanzando convenientemente. Por ello, habitualmente se ha propuesto como solución que el alumnado que no alcance los objetivos correspondientes a una evaluación realice, seguidamente, actividades de “recuperación”. La realidad es que si se ha aplicado la evaluación después de un mes o dos de trabajo y, en ese momento, el profesor se entera de que un porcentaje de alumnos no ha realizado un aprendizaje adecuado (ilustración 3) y, por lo tanto, no ha seguido el ritmo de enseñanza marcado por él, durante el próximo periodo escolar (otro mes, o dos o tres) esos alumnos deberán “recuperar” lo no aprendido además de seguir trabajando para realizar los nuevos aprendizajes

correspondientes al periodo actual. Y otra vez la realidad y el sentido común nos dicen que si un alumno ha tenido dificultades –asistiendo regularmente a clase– para aprender lo programado en un trimestre, cómo va a ser capaz de aprender el doble en el próximo. Consecuencia que se comprueba con más facilidad que lo que sería deseable: hay alumnos que a los doce años ya son indiferentes a lo que les ofrece el centro educativo y se inhiben de todo cuanto ocurre en él y, como proyección, en muchos casos, también lo hacen en el entorno social donde viven, convirtiéndose, desde muy jóvenes, en población marginada y sin perspectivas.

Ilustración 3. La recuperación (Mafalda)



Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A.

Ante esta situación, tiene mucho que decir el planteamiento que tradicionalmente se viene haciendo de la evaluación, como uno de los factores importantes para corregirla.

En la actualidad, los avances en psicología han llevado a un diferente punto de partida en la comprensión de cómo se producen los aprendizajes, lo que, consecuentemente, debe modificar los planteamientos pedagógicos y didácticos si se quieren alcanzar los mejores resultados. Se adopta, desde diferentes y complementarios enfoques psicológicos y educativos (Piaget, Vygotsky, Luria, Cole, Ausubel, psicología cognitiva...), una concepción constructivista del aprendizaje, que

implica la formación progresiva de la persona mediante su interacción con el ambiente. Esto supone que es su propia actividad –interna y externa–, basada en las ideas previas que posee y apoyada en sus intereses, posibilidades, motivaciones, etcétera, lo que irá modificando y reestructurando sus esquemas.² Por lo tanto, es fundamental la representación inicial que se posea de la nueva información más la actividad que se desarrolle en relación con ella.

Como consecuencia para la práctica educativa, se pasa a un planteamiento pedagógico-didáctico centrado en los procesos, en el que importa especialmente conocer el camino que recorre el alumno y cómo lo recorre, para detectar lo positivo y negativo del mismo, las dificultades, las posibilidades de cada uno y así poder regularlo de inmediato y ayudarlo mejor a alcanzar los objetivos pretendidos. Por ello, no es cierto que desde esta postura el educador se desentienda de los resultados –aunque ponga especial interés en los procesos–, ya que si se recorre bien el camino se garantiza la llegada a la meta, cosa que no ocurre si se fija únicamente en la meta y no atiende a los obstáculos que se presentan por el camino. “La definición, por clara que sea del objetivo que queremos alcanzar, y nuestro deseo de llegar a él, no son suficientes para conducirnos al mismo, mientras que no conozcamos o no utilicemos los medios adecuados” (Mahatma Gandhi).

Desde esta concepción se hace preciso incorporar la evaluación al propio proceso de enseñanza y aprendizaje desde que éste comienza, con una función, por tanto, esencialmente formativa, es decir, con la pretensión de mejorarlo progresivamente y llegar a los objetivos en el máximo de situaciones posible. La evaluación sumativa, en sentido estricto, tiene aquí escaso sentido y pocas aportaciones que hacer.

² Se entiende por esquema: “una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad” (Carretero, M., 1993, 21).

b) Hay que reformar la evaluación para evaluar determinados objetivos generales

En los objetivos generales que se formulan para la educación obligatoria en nuestro país y en cualquiera de nuestro entorno, aparecen muchos que implican la adquisición de determinados valores y actitudes ante la vida, las personas, la naturaleza y la sociedad en general. Estos valores y actitudes no se aprenderán en ningún caso estudiando una lección o por el solo hecho de que el profesorado lo proponga como positivo. La asunción y ejercicio de valores y actitudes obliga a una forma de actuación, de vida, en la que éstos se practiquen día a día, por lo que se requiere un estilo común en el funcionamiento del centro y de las aulas, de acuerdo con los que se quieran desarrollar. Su evaluación exige, por lo tanto, no un examen puntual (donde difícilmente van a aparecer con fiabilidad las metas conseguidas, ya que los alumnos, sin duda alguna, responderán lo adecuado para obtener una buena calificación: escribirán lo que el profesor quiere leer), sino la observación continuada del comportamiento del alumnado en cualquiera de las actividades que realiza en el aula, en el centro e incluso fuera de él. Ello supone, como es obvio, cambiar y ampliar los procedimientos de evaluación aludidos y transformarlos en los necesarios para que sea posible evaluar la asunción real –siempre dentro de un margen limitado de posibilidades– de valores y actitudes en el alumnado.

Un caso similar se presenta también cuando se pretenden evaluar los objetivos referentes al dominio de ciertos contenidos específicamente disciplinares, como los relativos a la comunicación oral, por ejemplo: el examen escrito queda descartado por absurdo, por lo que habrá que modificar las técnicas y los instrumentos de evaluación pertinentes (Reyzábal, M. V., 1993).

Por lo que se refiere a los objetivos que implican a la utilización de procedimientos adecuados para el desarrollo de destrezas y habilidades, tanto manuales como intelectuales, también resultará más fiable y válido un modelo de evaluación

que permita comprobar “sobre la marcha”, durante los trabajos en el aula, cómo los manejan los alumnos, y no limitarse a una comprobación puntual –en un examen– donde, por múltiples circunstancias, un alumno puede fallar o no dar el rendimiento adecuado a las posibilidades puestas de manifiesto a lo largo de su proceso de aprendizaje.

c) Hay que reformar la evaluación para alcanzar los objetivos propuestos y dar coherencia a los elementos curriculares

Continuando con el razonamiento anterior, para alcanzar esos objetivos se hace preciso también modificar la metodología tradicional basada, casi exclusivamente, en la exposición del profesor y el estudio del alumno. Si ese alumno ha de ser participativo, respetuoso de las ideas de los demás, crítico, creativo, autónomo..., la metodología debe favorecer situaciones en las que se practiquen estas actitudes de modo habitual; o sea, que habrá que proponer actividades mediante las cuales se puedan desarrollar, regular y valorar convenientemente los valores y actitudes promovidos. Como es lógico, después de practicar una metodología activa, participativa, etcétera, en la que se ha anticipado que se valorará el grado de participación, el respeto mutuo, la autonomía en el trabajo, la crítica constructiva y superadora de algunas situaciones..., no resulta coherente evaluar esas conductas en una situación aislada, con una prueba puntual y descontextualizada. En primer lugar –al margen de otras consideraciones– porque de este modo es imposible evaluar los objetivos comentados; en segundo lugar, porque como lo importante es lo que se evalúa, el profesor que actuara de esta forma no podría volver a proponer esa “participación” no valorada, ya que sus alumnos se desentenderían de la actividad correspondiente para centrarse exclusivamente en lo que luego se les iba a pedir en la prueba.

Si, como acabo de decir, lo que realmente se valora en la enseñanza es lo que se evalúa, para favorecer el desarrollo de actitudes, hábitos,

normas y valores positivos y alcanzar los objetivos generales de la educación obligatoria será imprescindible evaluar la adquisición y asunción de esos contenidos. De lo contrario, en pocos años éstos habrán desaparecido del currículo de los centros educativos. Por ello, si no se reforma la evaluación se corre el riesgo claro de olvidar la importancia de las actitudes y valores, es decir, lo más valioso de la educación, aunque resulte lo más difícilmente evaluable.

Por otra parte, entre las capacidades que debe alcanzar el alumnado en su educación, se encuentra la de “valorar” (ideas, actuaciones, patrimonio, cultura, situaciones sociales, etcétera). Y este valorar sólo se consigue valorando –como ya decíamos antes en relación con las actitudes. Por ello, será interesante introducir prácticas de autoevaluación y coevaluación entre los alumnos, para que, además de valorar cuestiones externas a él, practique también esta capacidad en relación consigo mismo.

¿Evaluación cuantitativa o cualitativa?

La tendencia cuantitativa de la evaluación aplicada al campo educativo ha tenido y tiene, como ya quedó indicado, una gran tradición y arraigo, debido, por un lado, a su procedencia del campo empresarial y, por otra, a que, efectivamente, para estudios que pretendan generalizar resultados y ser aplicados a grandes poblaciones mediante muestras significativas, es necesario utilizar métodos experimentales y cuantitativos.

El mundo de la empresa tiene unos planteamientos económicos y un modelo de organización en los cuales encajan perfectamente valoraciones de tipo cuantitativo, pues son las adecuadas para determinar el grado de rendimiento que se consigue. Las cifras generales son expresivas del avance o retroceso que se va produciendo. Estos resultados se ponen de manifiesto, lógicamente, con números, ya sean éstos una expresión de porcentajes, coeficientes, datos económicos, etcétera.

Lo mismo ocurre cuando lo que se evalúa en el sistema educativo son procesos ya acabados y se desea conocer el resultado obtenido;

es decir, cuando se valoran productos (evaluación sumativa). Suelen referirse a datos que resulten generalizables al conjunto del sistema y que deben servir para tomar decisiones de gran alcance en la administración educativa; por ejemplo: resultados académicos del alumnado curso a curso, resultados por áreas o materias de aprendizaje, abandono escolar, índice de faltas del profesorado, etcétera. Al ser información estadística también se expresa numéricamente (coeficientes, porcentajes, etcétera) y, utilizando para su obtención los métodos apropiados, se garantiza la objetividad y posibilidad de generalización de los datos. Por lo tanto, esta evaluación es un buen sistema para la toma de medidas, casi siempre a largo plazo, con incidencia o repercusión en todo el sistema educativo.

No obstante, en los diferentes ámbitos de actuación que abarca el sistema escolar, no siempre es conveniente ni aplicable la evaluación bajo un prisma exclusivamente cuantitativo y numérico. Esta situación de inadecuación se presenta cuando es preciso evaluar procesos (evaluación formativa), cosa que ocurre en la mayor parte de las situaciones educativas, en mayor o menor medida. Es el caso que se refleja en el apartado anterior: se obtienen datos numéricos que ponen de manifiesto, por ejemplo, unos resultados escolares muy bajos, inaceptables para el sistema educativo. Por lo tanto, hay que tomar decisiones para resolver el problema. ¿Qué hacer? Si nos atenemos con exclusividad a la información estadístico-numérica obtenida no es posible hacer nada, no se pueden tomar decisiones en ningún sentido porque no se conoce qué es lo que está fallando, en qué momento del proceso se están dando determinadas dificultades que impiden conseguir los resultados previstos. Los números no dan cuenta de los porqués. Como dice René Thom³ (1993, 117-118): “La matemática es la ciencia en la que no se sabe ni de qué se está hablando ni si lo

³ René Thom es un eminente matemático nacido en Francia, en 1923, y al cual le fue concedida la Medalla Fields en 1958.

que se dice es cierto". Esto lleva a que, incluso después de haber realizado un estudio cuantitativo en el campo de la educación, si se quieren tomar las medidas consiguientes, es imprescindible complementarlo con un estudio cualitativo que explique, descriptivamente, lo que está ocurriendo, por qué es eso así, dónde falla el sistema, etcétera. De lo contrario, las medidas adoptadas pueden dirigirse hacia falsas soluciones, pueden suponer el cambio de unos errores por otros y, por lo tanto, no resolver las cuestiones planteadas.

En el mundo de la empresa, actualmente, tampoco se realizan valoraciones cuantitativas con exclusividad. Son muchos los empresarios que se proponen mejorar los resultados mediante la mejora de los procesos, y para ello están aplicando evaluaciones parciales al trabajo de los empleados, casi siempre asociadas a procesos de formación, con lo cual, antes de que se produzca una bajada de rendimiento ya han tomado las medidas oportunas para salvar las disfunciones aparecidas en el camino y que la empresa continúe funcionando de la mejor manera posible.

Como se ve, las posiciones cuantitativa y cualitativa se van acercando por las mismas imposiciones de los estudios que se llevan a cabo y las finalidades que se proponen con ellos. Con visiones parciales o sesgadas de un problema es imposible resolverlo. Siempre hay que utilizar y aplicar cuantos elementos resulten válidos para llegar a la mejor solución.

Hemos planteado hasta aquí la evaluación cualitativa como complementaria de la cuantitativa. Pero si nos centramos en la evaluación de aprendizajes que estamos tratando, hay que convenir que la evaluación cuantitativa tiene poco o nada que decir si se quiere que esta evaluación se aplique fructíferamente, obteniendo de ella todas las virtualidades que permite. En primer lugar, porque en el aula hay que evaluar procesos; en segundo, porque las decisiones que hay que tomar deben tener carácter inmediato; en tercero, porque la cantidad como expresión de un aprendizaje no significa nada o, peor aún, conduce hacia un modelo de

¿aprendizaje? poco recomendable: "Soy alérgico a los tantos por ciento. Precisamente porque entiendo que el tema central es la persona, que es siempre irrepetible, y no contabilizable" (Cardona, C., 1990, 35). Es decir, que la evaluación de carácter cualitativo/descriptivo (figura 12) resulta imprescindible para la evaluación de los procesos de aprendizaje, en un sentido educativo con todo el valor que encierra el término.

Cuando en el capítulo III quedaron descritas las funciones de la evaluación, ya se aclaraba la pertenencia de la evaluación formativa para valorar los procesos de aprendizaje. Evaluación formativa que, para cumplir la finalidad que tiene encomendada (mejorar el proceso que evalúa) debe desarrollarse de acuerdo con un modelo cualitativo que permita describir con amplitud las situaciones e informar de las mismas a todos los implicados en ese proceso. Si no informa de manera comprensible para todos, es imposible que facilite la mejora de los afectados, porque no conocerán en qué deben superarse, qué están haciendo bien, cuál es el camino adecuado para seguir, etcétera. Esto supone un seguimiento paulatino del proceso que tiene lugar, en el que no caben planteamientos cuantitativos, numéricos, generales, finales... Son estrategias imposibles de aplicar en un pequeño grupo y, más aún, en el progreso y desenvolvimiento de cada individuo.

No todo es cuantificable ni medible en la educación, ni conviene que lo sea. Lo más importante de la formación de una persona es, precisamente, lo que no se puede "medir", lo más difícil de valorar. Pero no por ello se puede dejar de lado. Hay que esforzarse en que el alumnado "aprenda a ser" y hay que lograr una valoración válida y adaptada a los requerimientos de esos aprendizajes.

En definitiva, concluimos que no es deseable ninguno de los planteamientos comentados (cuantitativo y cualitativo, sino que, de acuerdo con lo que refleja la figura 12, habrá que utilizar uno u otro en función de los datos que se precisen y la finalidad que se pretenda. Y, como decimos, en muchas ocasiones será necesario aplicar ambos enfoques para llegar a la toma

de decisiones más completa y adecuada a la situación.

Figura 12. Evaluación cuantitativa y cualitativa

| <i>Evaluación cuantitativa</i> | <i>Evaluación cualitativa</i> |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Carácter objetivo • Expresión numérica • Datos generalizables • Toma de medidas a largo plazo | <ul style="list-style-type: none"> • Carácter subjetivo • Expresión descriptiva • Datos particulares • Toma de medidas inmediata |

¿Expresión numérica o descriptiva?

Dicho esto, desembocamos en la necesidad de reflejar la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma descriptiva: con palabras, no con números, si queremos que cumpla totalmente su función formativa.

Como ya hemos anticipado, y ahora concretamos, el paso de la evaluación del mundo empresarial al mundo educativo ha tenido repercusiones positivas, pero también negativas. De forma resumida, la incidencia más clara se ha dado en tres facetas:

- a) La división del trabajo en especialidades.
- b) La interpretación de que debe aparecer una relación directa entre inversión y producto.
- c) La plasmación numérica de los resultados.

Los dos primeros puntos ya han sido comentados: el primero como consecuencia positiva para el avance de las ciencias pedagógicas; el segundo, a mitad de camino, porque si es cierto que la educación precisa importantes inversiones, también lo es que con esa única medida no se garantizan unos mejores resultados. El tercero lo abordamos en este momento.

La tradición y la historia han marcado el camino de la evaluación y han encasillado su

expresión en la forma numérica, que, por ello, tiene un asentamiento y un peso entre los docentes que no posee, hasta ahora, la expresión descriptiva de los resultados del aprendizaje.

¿Por qué se defiende de manera tan apasionada, en muchos casos, la expresión numérica de la evaluación del alumnado? Fundamentalmente, porque se piensa que, además de ofrecer información suficiente acerca del progreso individual del alumno:

- El número es más objetivo.
- Su interpretación es unívoca cuando ésta debe realizarse por parte de muchos receptores (ya sean profesores, familiares o alumnos).

En contra de estos argumentos, yo creo que la subjetividad de la evaluación se puede presentar en ésta tanto si se expresa con números como si se expresa con palabras (incluso más en el primer caso); que el número no ofrece información suficiente (desde un punto de vista profesional, no solamente social) en cuanto al momento de aprendizaje en que se encuentra un estudiante; y que su interpretación es imposible por parte de quien recibe esa exclusiva información, y, en algunos casos, incluso para el que la ha otorgado después de pasado cierto tiempo.

Vamos a considerar cada uno de estos razonamientos.

La objetividad del número

Para que una calificación numérica sea absolutamente objetiva debe ser adjudicada reuniendo una serie de requisitos previos que son igualmente necesarios en la evaluación descriptiva, ya que, de lo contrario, tanto la una como la otra podrán estar sesgadas en algún sentido.

La aureola de objetividad le viene al número por su aplicación a evaluaciones de enfoque cuantitativo; pero es un error pensar que, utilizado en otros ámbitos de la evaluación –como puede ser la valoración de actividades o trabajos de clase, o la valoración de procesos– el número

sigue manteniendo la característica de objetividad, que le viene no por la forma de expresión, sino por el proceso mediante el cual se ha llegado a ella. Por eso, un número puede ser absolutamente subjetivo. Igual que una frase. Veamos: si para llegar a la calificación de un ejercicio se han sentado unos criterios de corrección y, apoyándose en ellos, se realiza un análisis de contenido riguroso y, después del mismo, se valora el ejercicio con un número, ese número podrá ser objetivo. También lo será si el ejercicio lo corrigen al menos dos personas y contrastan los resultados para llegar a una valoración conjunta y aceptada por ambas. Igualmente, la misma persona puede corregirlo dos veces y ajustar su valoración después de haber evaluado el conjunto de trabajos. De lo contrario, el número puede ser, incluso, más subjetivo que la valoración descriptiva, porque como no “dice nada” que los demás puedan entender claramente, el evaluador se escuda tras él para justificar cualquier juicio, sea éste positivo o negativo. Las explicaciones se buscan y se encuentran –con toda seguridad– posteriormente. Si ese juicio se expresa mediante una serie de frases, cualquier receptor ajeno al proceso evaluador comprende perfectamente lo que se ha conseguido y lo que no, y puede mostrar su conformidad o disconformidad con el juicio emitido; lo cual permite una evaluación más objetiva, más justa y mejor aceptada por los evaluados.

Además, si ya es un riesgo trasladar el contenido de un ejercicio a unas conclusiones de evaluación acerca de la consecución de determinados objetivos, más lo es aún cuando hay que dar un segundo paso: trasladar el mayor o menor logro del objetivo a su concreción –simplista– en un número. Es imposible expresar con una cifra la riqueza de información que se puede tener acerca de la formación de un alumno o alumna en todas las facetas de la personalidad que se van desarrollando durante este proceso educativo.

Por citar unos ejemplos de esta falta de objetividad que comentarnos al expresar con números la valoración de lo conseguido por un estudiante, tenemos constancia de que un mismo ejercicio

puede obtener calificaciones distintas en función de quién lo haya corregido. Es ya una práctica adoptada habitualmente, que en los exámenes de oposiciones se descarten las puntuaciones que presentan una diferencia mayor de tres puntos. Igualmente, el mismo profesor valora más o menos un trabajo según el nivel general del grupo –evaluación normativa–, como ya comentamos en su momento.

¿Por qué se producen estas situaciones? Porque si valora únicamente un evaluador, sin referencias externas –criterios– y rigurosas para ello, lo hará siempre:

- En función de sus criterios personales.
- En función del nivel de exigencia que tenga en su programación (lo que piense que un alumno debe dominar en ese curso determinado).
- En función de lo que ese evaluador conozca del tema trabajado.
- En función del nivel del grupo.
- En función de sus circunstancias personales –estado físico, anímico, situación laboral, etcétera– en el momento de valorar.

En el primer lugar de estos motivos aparecen los criterios personales del evaluador. Podría pensarse que estos criterios son rigurosamente objetivos, con lo cual estaría garantizada la valoración que se haga del objeto evaluado, en este caso unos aprendizajes concretos. Pero cuando citamos este punto como fuente de subjetividad lo hacemos partiendo del principio de que, incluso con la mejor voluntad y el mejor planteamiento evaluador, la persona no percibe objetivamente, sino que lo hace de acuerdo con múltiples condicionamientos ya adquiridos, con el sistema de valores propio y del entorno en el que se desenvuelve, y con los conocimientos y estructuras mentales desarrollados.

En este sentido, Ornstein, R. (1994, 118-119) describe la siguiente experiencia: “Un fenómeno psicológico importante es el efecto de anclaje, es decir, el efecto que tiene la información

sobre la percepción posterior. En un experimento se dieron a los sujetos pesas pesadas (de 400 a 600 g) y ligeras (de 100 a 300 g) para que emitieran un juicio. Luego se hizo cambiar de lugar a la mitad de cada grupo. Quienes cambiaron las pesas pesadas por las ligeras estimaron que estas últimas eran más ligeras de lo que creían quienes habían levantado pesas ligeras todo el tiempo. Muchas de estas comparaciones afectan al juicio: es posible que percibamos que un sobre que pesa lo mismo que una maleta pesa más porque hemos determinado un nivel adaptativo basado en el tamaño pequeño del sobre, con el que comparamos el peso”.

Igualmente, Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 95) recogen en su obra las siguientes ideas: “La psicología de la percepción se ha ocupado mucho de este tema y sus resultados parecen confirmarlo. Así, Bruner y Postman (1948) trataron de mostrar cómo y por qué ‘lo que uno ve y observa es inevitablemente lo que uno selecciona de una infinitud de perceptibles potenciales’”. A partir de esta afirmación casi weberiana demostraron empíricamente que “los valores personales son determinantes demostrables de lo que el individuo selecciona perceptualmente de su ambiente llegando a definir tres mecanismos a través de los que esta selección opera...”.

Por ello, hay que concluir que es imprescindible tomar todas las precauciones antes de emitir un juicio de valor acerca de la evolución de una persona, y no intentar simplificarlo hasta el punto de que no responda a la realidad y que, incluso, pueda deformarla. Se corre el riesgo de caer en la denominada “matematización de la cultura”, es decir: “la creencia de que todo puede ser matematizado sin residuos confundiendo matematización con conocimiento” (Lamo de Espinosa, E. y otros: 1994, 44). No puede identificarse conocimiento con ciencia y negar, así, el valor de saber a todo lo que no es ciencia o no puede traducirse en expresión numérica.

Es evidente que este conjunto de razones inciden fundamentalmente en la valoración mayor o menor del aprendizaje de un alumno.

Ampliaremos los aspectos relacionados con la subjetividad en el apartado siguiente, para completar estos comentarios.

La información que ofrece el número y su interpretación

Por otro lado, en la evaluación de procesos de aprendizaje o enseñanza, un simple número no ofrece prácticamente ninguna información sobre el momento de evolución en que se encuentra la persona que se forma.

Veámoslo con algún ejemplo del trabajo diario en el centro y en el aula. Si llega un alumno nuevo a un grupo y la información que aporta sobre sus aprendizajes es un boletín donde aparece: Lengua y Literatura: 6 (o Bien, es indiferente). Matemáticas: 5 (o Suficiente), etcétera, el profesor que debe comenzar a trabajar con él no sabe en absoluto qué aspectos del área domina ese alumno y en cuáles necesita reforzar sus aprendizajes. Puede interpretarse que, en función de la programación del profesor precedente, el alumno había alcanzado lo básico para continuar sin graves dificultades. Pero, primeramente, la programación de ese profesor no tiene por qué coincidir con la del actual (más aún con un sistema educativo que acepta la flexibilidad y apertura del currículo y, por lo tanto, diferentes secuenciaciones de objetivos y contenidos); en segundo lugar, el alumno ha alcanzado unos aprendizajes básicos y le quedan por dominar otros tantos (del 5 al 10 hay un amplio margen de aprendizaje), que no se sabe cuáles son; en tercer lugar, en esa evaluación escueta habrán incidido numerosos factores personales –salvo que se nos aclare lo contrario–, según venimos comentando, que no es posible conocer para encuadrar adecuadamente la información que se recibe del alumno. En síntesis: con una calificación no descriptiva, un profesional no conoce la situación de aprendizaje del estudiante evaluado. Debe, por tanto, comenzar por realizar una amplia y profunda evaluación inicial de las diferentes facetas del área, para determinar qué es lo que domina y dónde necesita reforzar y ampliar sus aprendizajes.

Otra cuestión es que se nos argumente que socialmente el número o la calificación simple de aprobado o reprobado exprese todo cuanto interesa saber a muchas de las familias del alumnado, o al propio alumnado, pues es cierto que, en muchos casos, se estudia para aprobar y sólo se plantea un conflicto personal o familiar cuando se reprueba. Mientras esto no ocurre, es indiferente cómo se esté aprendiendo o dejando de aprender, formando o deformando a la persona. Pero esto no es una razón válida para un profesional de la educación que debe llevar a cabo una labor formativa continua y asentada en principios psicopedagógicos sólidos.

Por otra parte, en la actualidad, cuando se produce un cambio de centro por parte de un alumno que no ha finalizado una etapa educativa (si la hubiera terminado y superado habría que suponer que había alcanzado los objetivos propuestos para ella), se exige que se emita un informe en el que aparezcan: el grado de consecución de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa y de las áreas, el grado de asimilación de los contenidos de las diferentes áreas o materias, las valoraciones parciales del aprendizaje que se hubieran emitido y la aplicación, en su caso, de medidas educativas complementarias. Esta completa información que se solicita para que sea trasladada al nuevo centro es difícil –por no decir imposible– simplificarla en unas cifras, por muy expresivas que algunos quieran verlas.

Nos encontraríamos en una situación similar en los casos en que un alumno precisa de medidas especiales de adaptación o diversificación curricular o simples refuerzos educativos para algunas facetas de su aprendizaje. Estas medidas hay que tomarlas sobre datos concretos, claros, bien descritos..., porque hay que elaborar un programa individualizado para el estudiante. Con la evaluación expresada numéricamente sería imposible realizar ese programa de manera que se produjera la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje para que superara los fallos específicos en su formación.

Se plantea un problema añadido en la situación social y educativa del momento actual. Tal y como se han promulgado los decretos de cu-

rrículo en España, aparecen contenidos relacionados con actitudes, valores y normas que se deben enseñar, que los alumnos deben aprender y que, por lo tanto, también se deben evaluar. Si ya es incomprensible un “7” en el área de Lengua y Literatura,⁴ resultaría grotesco afirmar que un alumno ha obtenido un “7” en solidaridad, sinceridad, respeto a las ideas de los demás, etcétera (ilustración 4).

Por último, hemos aludido antes a la incapacidad del número para ofrecer información de cómo se está produciendo el proceso de aprendizaje del alumnado. En el mejor de los casos, facilita una información acerca de un resultado, pero dice muy poco del camino recorrido por el alumno para llegar a él. Es decir, el número servirá, como máximo, de llamada de atención, de alerta, pero sin dar explicaciones de qué y por qué se está llegando a ese rendimiento final. No es necesario que yo aporte ejemplos significativos de esta situación, cuando Fernández Pérez, M. (1988, 160-169) los tiene perfectamente descritos. Un ejemplo tomado de su obra alude a un problema matemático realmente expresivo: “Supongamos una simple suma de ocho sumandos, todos ellos de más de cinco cifras. Supongamos que veinte alumnos han coincidido en el mismo error curiosamente: todos ellos han puesto en la tercera cifra de la suma/resultado, comenzando por la derecha, la cifra de las centenas, un 6 en vez de un 7. Probablemente la brutalidad tosca y acientífica, superficial, irreflexiva y burda del profesor/corrector de turno, diagnosticará a todos los alumnos el mismo dictamen: una “M” (mal), sin más especificación o análisis, y propondrá a todos el mismo tratamiento: repetir la suma (o hacer otras tantas). Pues bien, no hace falta mucha

⁴ ¿Qué significa un “7”? ¿Que domina bien la comunicación oral y presenta algún déficit en la escrita? ¿Que posee bastantes conocimientos literarios y pocos lingüísticos? ¿Que se expresa bien por escrito y deficientemente de forma oral? ¿Que tiene alguna falta de ortografía? ¿Que le falta variedad en el vocabulario para poder alcanzar mejor calificación? ¿? Los interrogantes pueden ser infinitos y el número no ofrece respuesta alguna.

imaginación para advertir que el error de ese 6 en lugar de la cifra correcta, el 7, puede ser debido a veinte procesos mentales diferentes [...], cada uno de los cuales, para ser destruido, requeriría intervenciones técnico-didácticas cualitativamente distintas, ya que se trata de errores de tipo cualitativo diferentes [...]. Por ejemplo:

- Un alumno puso 6 en vez de 7, porque se olvidó de sumar las que se llevaba de la columna anterior.
- Otro alumno puso 6 en vez de 7, porque no sabía que hay que sumar las que se llevan. [...]
- Otro alumno, porque padece una ligera miopía y confundió en la columna anterior un 3 con un 8. [...]
- Lo más grave de todo: un alumno de los veinte “acertó” y fue calificado por su profesor/corrector disparatadamente con, una “B” (Bien), porque se equivocó dos veces, en vez de una, como la mayoría de los compañeros [...].”

Ilustración 4. Evaluación de las actitudes (Mafalda)



Derechos cedidos por Editorial Lumen, S. A.

Parece incuestionable que la evaluación de procesos hace necesario un modelo de evaluación más amplio, más comprensivo, que extien-

da sus técnicas y sus instrumentos de valoración y que, además, exprese sus resultados mediante la descripción explícita de lo que se ha alcanzado y lo que está pendiente, y de las causas de un rendimiento concreto o las dificultades que presenta el alumno evaluado.

¿Puede ser objetiva la evaluación?

Después de las afirmaciones que venimos haciendo en torno a las características que debe poseer todo proceso de evaluación pretendidamente válido y fiable, de manera que sus conclusiones y juicios sirvan realmente para ajustar la enseñanza a los modos de aprender peculiares del alumnado, resulta obvio que, como también hemos indicado ya, se hace imprescindible ampliar y complementar el examen como medio más importante de comprobación de aprendizajes con otras técnicas e instrumentos para la recopilación e interpretación de datos procesuales, que permitan valorar todo lo esencial en la formación armónica del estudiante.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, es incuestionable que la observación, por ejemplo, o la entrevista, van a ser dos técnicas con las que se facilitará una extensa y profunda captura de información en torno a todo tipo de aprendizajes, especialmente los referidos al dominio de procedimientos o destrezas y los que impliquen asunción de actitudes y valores.

En este sentido, y siempre que aparece la observación como técnica (y aparece incluida en casi todas las demás), se cuestiona la validez de la evaluación que se realice, argumentando que los datos obtenidos pueden estar sesgados fuertemente por la persona que lleva a cabo la observación, ya que está comprobado que la subjetividad es un factor que impregna prácticamente la totalidad de las actuaciones humanas cuando éstas no se someten a un método experimental y científico que impida el vuelco de la propia personalidad en la interpretación de unos resultados y, por lo tanto, en el juicio evaluador que se emita.

Pero refiriéndonos a la evaluación de procesos de formación humana no es posible evaluar con métodos experimentales: hay que

decantarse obligadamente por métodos no experimentales (Cohen, L. y Manion, L., 1990) como el etnográfico (Goetz, J. P. y LeCompte, M.D., 1988), el estudio de casos (Pérez Serrano, G., 1994), la investigación-acción (Elliott, J., 1990, 1993), etcétera, que permitan planteamientos eminentemente cualitativos, ajustados a las facetas humanas que se van a valorar precisamente porque utilizan técnicas procedentes del campo de la antropología, apropiadas a estos tipos de investigaciones y evaluaciones.

Por ello, es obligado contar con el factor de la subjetividad al plantear el proceso evaluador, ya que, si bien es cierto que esa subjetividad va a influir en las valoraciones que se hagan –cosa que ocurre habitualmente en la evaluación diaria de nuestra vida y de las personas que tratamos–, en el terreno profesional se deberá procurar compensar con la aplicación de las técnicas necesarias de modo que se asegure al evaluado la mayor objetividad posible en los juicios emitidos sobre él, además de garantizar que con los datos obtenidos es posible regular paso a paso el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Si no fuera de este modo, fracasaría el sistema educativo de modo global, pues las decisiones se tomarían con base en datos falsos o no suficientemente fiables y los objetivos previstos no se alcanzarían.

Como antes vimos, la plasmación numérica de los resultados no garantiza su objetividad. Ojalá se resolviera este problema con la adjudicación de un número a una valoración. Pero la influencia de la subjetividad se da tanto o más cuando el resultado se expresa en número que cuando se expresa con unas frases; al primer caso, además, hay que añadirle los problemas ya expuestos anteriormente. Una valoración numérica es absolutamente objetiva cuando deriva de la corrección de una prueba, con respuestas cerradas –con mayor o menor número de contestaciones entre las que elegir–, a las cuales se asigna “x” puntuación por cada acierto. Pero hay que convenir en que esa valoración no se refiere al proceso mediante el cual el alumno ha llegado a ese resultado, que habitualmente se refiere al dominio de contenidos

conceptuales, y en que para corregir este tipo de pruebas no es necesario un educador: las corrige con mayor precisión y rapidez una computadora con un programa apropiado.

¿Somos subjetivos al evaluar? Parece que podemos asegurar que sí. Que lo somos en cualquier orden de cosas en que actuemos. Al evaluar al alumnado, también aparecerá una cierta tendencia subjetiva en el momento de emitir nuestros juicios. ¿Es negativa la subjetividad? En principio, no. En muchas ocasiones precisamente lo que le pedimos a un evaluador es su opinión personal, su valoración en función de su propia ideología y de los conocimientos que posee, para después tamizarla desde nuestra óptica y aplicar unas u otras soluciones obtenidas por diferentes vías.

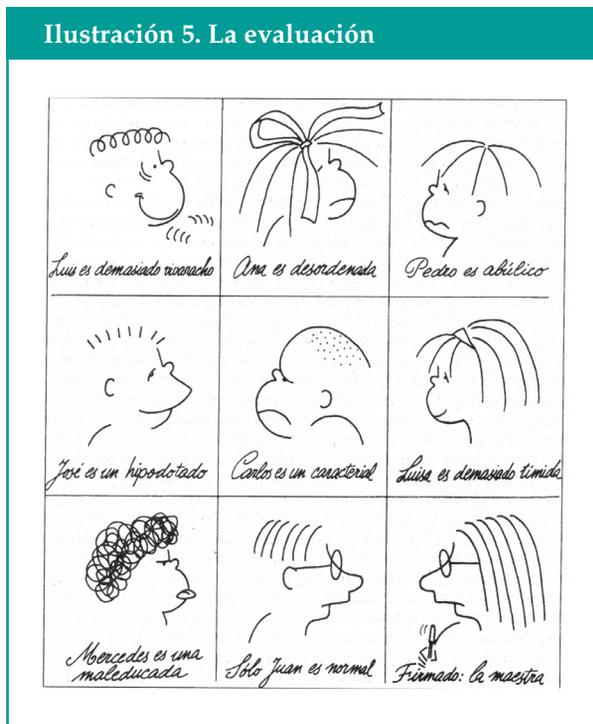
Como expresa perfectamente F. Tonucci en la ilustración número 5, el profesor o la profesora van a evaluar mejor al alumno que más se aproxime a los valores propios y a los valores del entorno, todo lo cual desembocará en los objetivos que el docente se proponga conseguir con sus alumnos, es decir, el modelo de persona que considera más adecuado en función de la sociedad en que está y de su propia forma de ser. Con la mejor voluntad e intención de formar personas idóneas para el medio social en que se insertarán a medio plazo.

Ahora bien, resulta obvio que no es aceptable una evaluación de alumnos donde la subjetividad se ponga de manifiesto de manera tan evidente y, por lo tanto, que la valoración de un profesor pueda llegar a condicionar el proceso de aprendizaje de un alumno, para bien o para mal. Es, como digo, un planteamiento inadmisibles.

¿Cómo contrarrestar el efecto inmediato de nuestra subjetividad? Solamente hay un procedimiento válido, que se viene utilizando en los estudios de ciencias humanas y que se ha convertido en la garantía de objetividad en las investigaciones y evaluaciones de carácter cualitativo: la triangulación. Una técnica de análisis de datos, en la que profundizaremos en el próximo capítulo, y que supone el contraste de los mismos, bien porque se hayan utilizado di-

ferentes técnicas, fuentes, instrumentos, etcétera, bien porque la evaluación sea colegiada y resulte posible la puesta en común de varios evaluadores y el aval, por lo tanto, de que la información obtenida es fiable. Digamos que los juicios subjetivos de varios evaluadores convierten el resultado en objetivo. Como dicen Lamo de Espinosa, E. y otros (1994, 94): “La subjetividad definida por el universo del lenguaje sería así no una subjetividad cualquiera, privada, sino una subjetividad pública, compartida y en consecuencia objetiva”. Varias subjetividades coincidentes alcanzan un grado de objetividad aceptable, desde un punto de vista profesional.

Ilustración 5. La evaluación



(Tomado de: *Con ojos de niño*, de F. Tonucci, Barcelona, Barcanova, 1989).

Este planteamiento es el denominado intersubjetivismo, y se fundamenta en el acuerdo entre observadores. “Según esta definición, la objetividad se consigue cuando se dispone de observadores que estén de acuerdo en lo que ven (repetición de observaciones). Se acepta lo que acuerda un conjunto de personas. Todo lo que no

se observe a menudo, se presume que es meramente subjetivo. Ésta es la idea cuantitativa de la objetividad...” (House, E. R., 1994, 200). Scriven (1972), como ya dijimos, critica esta concepción de la objetividad, pues equipara el método de verificación con la verdad. Por ello defiende otra noción de objetividad que depende más de la calidad de la idea que de la cantidad de personas que la defienden, denominando esta concepción “sentido cualitativo de la objetividad”. En cierto modo, así es, y habrá que procurar aunar ambas vías para llegar a informaciones realmente objetivas. Pero, no obstante, cuidando la metodología de la aplicación e incorporando la intervención de las propias personas observadas o evaluadas, los resultados que se están obteniendo con su utilización están siendo suficientemente fiables y válidos.

Si, como acabamos de decir, se incorpora a los procesos de evaluación la autoevaluación aportada por el propio alumno como un elemento más de contraste con lo observado externamente por el profesorado, creo que el juicio al que se llegue contará con la garantía suficiente –y la aceptación por parte del afectado– de validez, justicia y objetividad, y constituirá un elemento axial de la educación, pues contribuirá eficazmente a la función formativa que le hemos asignado.

Qué debe cambiar en la evaluación

El concepto de evaluación que aparece hasta aquí requiere la modificación de algunos aspectos en la práctica evaluadora concreta (los más generales ya quedan comentados) en relación con distintos ejes en torno a los cuales se desarrolla. De modo sintético, y a manera de resumen de lo expuesto hasta ahora, destacamos los más importantes.

- *El objeto de la evaluación.* Se amplía considerablemente lo que debe valorarse a partir de esta concepción evaluadora. En primer lugar, hay que cambiar la mentalidad de que lo evaluable es la cantidad de contenidos conceptuales que han adquirido los alumnos. No es así.

El referente de toda evaluación son los *objetivos* que se deben alcanzar (en cada unidad didáctica, en cada área o materia, en cada etapa), y éstos implicarán la adquisición de aprendizajes diversos, relacionados tanto con los contenidos conceptuales, como con los procedimentales o los actitudinales.

En segundo lugar, no son únicamente los aprendizajes del alumnado lo que debe evaluarse, sino que es imprescindible valorar también los *procesos de enseñanza*, pues de éstos dependerá en buena parte el adecuado progreso de los estudiantes. La *práctica docente*, por lo tanto, habrá de evaluarse como elemento primordial de estos procesos.

Por último, hay que iniciar la evaluación interna del *funcionamiento del centro*, si se quiere que, efectivamente, éste avance en su coordinación y en la calidad educativa que ofrezca: evaluar la aplicación del proyecto curricular puede ser un buen modo de comenzar con esta práctica.

- *Los agentes evaluadores.* Con la adopción de un modelo evaluador esencialmente formativo, ya no es sólo el *profesor* el que evalúa al alumno, sino que es importante implicar al propio *alumno* en su evaluación de manera que adquiera un mayor protagonismo en su proceso formativo. Igualmente, pueden incorporarse a la práctica del aula actividades de coevaluación, en las que se evalúe entre todos el trabajo desarrollado durante un tiempo determinado o en un tema concreto.

Si hacemos referencia a la evaluación de los procesos de enseñanza o del funcionamiento del centro, los agentes evaluadores se ampliarían al conjunto del profesorado e, incluso, a todos los *integrantes de la comunidad educativa*, aunque fuera parcialmente o para aspectos específicos de esta evaluación.

Por otro lado, es importante destacar que, aun en los casos en que deba ser el profesorado el que evalúe a los alumnos y alumnas, esta evaluación deberá ser colegiada siempre que sea posible. Para llegar a ese contraste de “*subjetividades*” al cual hemos aludido en este capítulo, resulta imprescindible la captura, análisis de datos y valoración de los mismos por parte de más de una persona. Se complementarán así las diferencias de percepción que pueden darse en torno a un mismo hecho y las diversas evaluaciones que se realicen de éste.

- *Los tipos de evaluación.* En función de la finalidad con la que se aplica la evaluación, este modelo se decanta claramente por la aplicación de una evaluación *formativa*, encaminada a mejorar los procesos y alcanzar así mejores resultados y nunca a “*etiquetar*” sujetos.

Sin embargo, dentro de este modelo evaluador se integrarán los demás tipos de evaluación ya comentados. Así, según el momento en que la evaluación se aplique, podrá ser *inicial*, *procesual* o *final*: para detectar la situación de partida, valorar el desarrollo del proceso y decidir los resultados conseguidos, respectivamente. Todas ellas son necesarias por los datos que aportan en cada situación, válidos para comenzar la actividad, regular su evolución y comprobar los objetivos alcanzados. Salvo en los momentos finales de una etapa que requiere decidir acerca de la titulación o no de un alumno, tanto la evaluación inicial, como la procesual o final tendrán carácter formativo, pues se utilizarán para mejorar los procesos educativos y no para seleccionar o “*clasificar*” al alumnado.

Del mismo modo, en función del referente evaluador, externo o interno, la evaluación aplicable podrá ser *criterial* o *idiográfica*, según

marque unos criterios externos al alumno, que deben ser superados para considerar que ha llegado al nivel de aprendizaje propuesto, o éstos sean internos y hagan alusión, únicamente, a las capacidades que tiene el alumno y, en función de ellas, a los objetivos que puede y debe alcanzar, respectivamente.

En definitiva, insisto en la idea acerca de la cual giran estos comentarios: debe ampliarse la concepción restringida que se tiene de la evaluación, incorporándola desde el comienzo al proceso de enseñanza y aprendizaje para obtener así todas las ventajas posibles de su aplicación continua y formativa, tal y como se va presentando en cada uno de los apartados tratados.

Anexos

PLANEACIÓN DE UN PROYECTO*

Datos generales:

| | | | |
|----------|--|----------------|-------------------------|
| Escuela: | Asignatura: | Grado y grupo: | Nombre del profesor(a): |
| Bloque: | Fecha: Del _____ de _____ al _____ de _____ | | |

Nombre de la práctica o prácticas que se trabajarán:

Ámbito:

Nombre del proyecto:

¿Qué deben aprender los alumnos en el desarrollo del proyecto?

* Subsecretaría de Educación Básica (2005), *Formato de planeación de un proyecto*, México, Secretaría de Educación Pública.

| Tiempo | Actividades y temas de reflexión | Recursos | Observaciones |
|--------|----------------------------------|----------|---------------|
| | | | |

Evaluación

| Aspectos a evaluar | Formas, instrumentos o estrategias de evaluación |
|--------------------|--|
| | |

Realizó:

Lugar y fecha:

Organización de las actividades permanentes*

Recomendaciones generales

El propósito de las *Actividades permanentes* es contar con un espacio semanal para que los alumnos participen en prácticas del lenguaje adicionales a las de los contenidos programáticos e independientes de los requerimientos de evaluación. Dentro de este espacio se puede incluir prácticas del lenguaje que resulte difícil llevar a cabo en el tiempo que abarca un bloque de contenidos, como la lectura de una novela extensa, o que es recomendable realizar con frecuencia, como la lectura del periódico. Una de las condiciones más importantes es que las actividades que se propongan respondan a los intereses de los estudiantes. De ahí que sea necesario establecer acuerdos de manera conjunta y evaluar periódicamente la dinámica de trabajo.

Dos tipos de actividades se pueden llevar a cabo en este espacio:

- **Actividades breves de realización frecuente**
Lectura del periódico para comentar las noticias de la semana o del día.
Comentario de los programas de radio o televisión que llamen su atención.
Comentario de editoriales, reportajes y artículos de divulgación que despierten el interés de los alumnos.
Lectura compartida de cuentos, poemas o novelas cortas, como espacio de relajamiento y disfrute de la literatura.
- **Actividades de largo plazo**
Club de lectores.
Taller literario.
Publicación de un periódico o gaceta mensual.
Taller de expresión oral.

Lectura de novelas u otros textos extensos.
Puesta en escena de una obra de teatro.

Para garantizar la variedad de prácticas del lenguaje en el espacio de las *Actividades permanentes*, es recomendable que se combinen ambos tipos de actividades y se defina de antemano el tiempo que se dedicará a unas y otras. El docente debe ofrecer opciones variadas y guiar a sus alumnos en la organización y desarrollo de las mismas, tratando de mantener el equilibrio entre la lectura y escritura individual y las actividades colectivas. Lo ideal es que se escoja una de las actividades de largo plazo y se alterne con las de realización frecuente. Las actividades de largo plazo pueden ocupar una parte de la hora semanal, o bien, una o dos sesiones completas al mes.

Otra condición indispensable para el desarrollo de las *Actividades permanentes* es el acceso a los materiales de la Biblioteca Escolar y de la Biblioteca de Aula. Maestros y alumnos deben tener libertad para hojearlos, leerlos, estudiarlos o comentarlos. Por ello es aconsejable poner en práctica un sistema de préstamo a domicilio. En la medida en que el docente conozca estos materiales, podrá comentarlos y proporcionar sugerencias de lectura acordes con los intereses de sus alumnos.

Se recomienda, además, que los productos generados en este espacio sean compartidos con la comunidad escolar. Algunas de las actividades propuestas están orientadas claramente hacia este fin, como la publicación del periódico o la puesta en escena de una obra de teatro. En otros casos, será necesario buscar espacios y formas para hacer posible este contacto, como la producción de antologías para ser incluidas en las bibliotecas de aula o escolar, o la organización de presentaciones de libros para que los estudiantes comenten y recomienden algunas de las obras leídas en el club de lectores.

* Subsecretaría de Educación Básica, *Organización de las actividades permanentes*, México, SEP, 2005.

Por último, el espacio de las actividades permanentes puede aprovecharse para promover y seguir la lectura de algunas obras extensas que se proponen en el programa de estudios, como la novela que deberá reseñarse en el cuarto bimestre de segundo grado; la obra del español medieval o renacentista que se trabajará en el tercer bimestre de tercer grado, o la obra de teatro del Siglo de Oro, en el cuarto bimestre de ese mismo grado. Asimismo, el seguimiento del subgénero, la temática o el movimiento literario puede irse anticipando en este espacio.

En este mismo apartado se presenta una serie de sugerencias para desarrollar algunas de las actividades mencionadas.

Club de lectores

Su objetivo es crear un espacio donde los estudiantes tengan libertad para compartir la lectura de cuentos, poemas o cualquier otro género elegido por ellos. Por esta razón, la lectura que se realiza dentro de este espacio no debe ser impuesta por el maestro, tampoco puede ser objeto de trabajo escolar posterior ni de evaluación.

Las actividades que se lleven a cabo dentro del club deberán planearse de manera conjunta por el maestro y sus alumnos. Sin embargo, es importante que el maestro proponga opciones para organizarse y explique sus ventajas. Hay que recordar que lo más relevante es que las prácticas sean variadas. El maestro puede plantear la conveniencia de realizar diferentes tipos de lectura a lo largo del año, como son:

- Leer todos un mismo género o sobre un misma temática durante un tiempo.
- Leer y comentar, por equipos, cuentos, poemas o novelas cortas.
- Leer en silencio lo que cada quien elija y después comentarlo al grupo.
- Leer para los otros; por ejemplo, leer en voz alta un cuento o un poema que alguien disfrutó mucho.
- Leer en casa una novela extensa y comentarla en el club (todos pueden leer la misma novela o, por equipos, leer diferentes novelas).

- Leer una novela en voz alta dentro del espacio del club (por ejemplo, cada semana un capítulo).
- Realizar lecturas estrictamente personales.
- Leer para representar una obra de teatro.

Taller literario

El objetivo del taller literario es alentar y guiar a los alumnos en la escritura y publicación de sus propios textos. La idea es que éste funcione de manera semejante a los talleres literarios que existen en algunos espacios culturales. En ellos, las personas aficionadas o escritores noveles leen sistemáticamente algunas obras, escriben y comparten sus textos para recibir la opinión y sugerencias de los demás.

Actualmente es posible encontrar un repertorio amplio de actividades para organizar un taller literario. A continuación se mencionan algunas de ellas.

Lectura de obras de un mismo género o subgénero, autor o corriente literaria. En este caso, la lectura tiene como finalidad el contar con modelos de referencia y formas de elaborar los textos. Los estudiantes pueden identificar algunas características de los textos e intentar reproducirlas en la escritura de los propios.

Transformación de textos que han sido leídos y comentados por los alumnos. Entre las modificaciones más productivas están los cambios en el desenlace o final de los cuentos; las transformaciones del espacio y las circunstancias en que se desarrolla una historia; las de las características o las motivaciones de un personaje y la consecuente recreación del desarrollo de los acontecimientos; contar la historia desde la perspectiva de uno de los personajes, etcétera.

Utilización de consignas para estimular la creatividad de los alumnos, como son el planteamiento de hipótesis fantásticas (¿qué pasaría si la señora que vende dulces pudiera volar?); el desarrollo de una historia a partir de acontecimientos inconexos, o bien a partir de palabras suficientemente distantes como para que su relación resulte insólita (cangrejo y bicicleta, por ejemplo); descripción de personajes y ob-

jetos conocidos como si nunca hubieran sido vistos, etcétera.

Creación de textos a partir de las aportaciones de los integrantes del grupo, ya sea para hacer entre todos un texto coherente o, por el contrario, para crear un texto que resulte una especie de disparate, pero en el cual el humor y la ironía jueguen un papel importante.

En la realización del taller literario es fundamental tanto el mantenimiento de un ambiente afectivo que propicie la expresión libre de ideas y la creatividad, como un trabajo constante de revisión y comentario de los escritos, en una relación de colaboración y respeto.

Publicación de un periódico o gaceta mensual

El objetivo de esta actividad es fomentar el trabajo en equipo, la responsabilidad compartida y la capacidad de decisión. En la elaboración del periódico se pueden utilizar escritos realizados especialmente para esta publicación o los hechos en otras asignaturas. Asimismo se sugiere incluir textos en diferentes lenguas, de esta manera los estudiantes tendrán un espacio para compartir su conocimiento de las lenguas indígenas o las lenguas extranjeras (inglés o francés). La publicación del periódico es una actividad que puede durar todo el año escolar.

Enseguida se presentan algunas ideas para el desarrollo de la actividad:

- Hay que empezar por acordar de manera conjunta el nombre del periódico, cuántas y cuáles secciones tendrá y a quién estará dirigido. Es importante que haya variedad de secciones: informativa, editorial, cultural, avisos, juegos y pasatiempos, historietas, etcétera. La sección informativa puede incluir tanto noticias de la comunidad como de interés más general.
- El grupo puede organizarse en tantos equipos como secciones tenga el periódico. En la conformación de estos equipos conviene considerar además la integración de un comité editorial que se en-

cargue de definir los temas y acontecimientos sobre los cuales va a tratar cada edición del periódico, las características de los textos que serán incluidos y el formato u organización gráfica del mismo. También puede haber un equipo de redactores responsable de la revisión final de los escritos. Se recomienda que tanto el equipo editorial como el de redactores se roten para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de asumir estas tareas.

- Se deben anticipar los gastos de inversión y la manera de recuperarlos. También decidir los mecanismos de distribución dentro de la comunidad escolar.
- En el caso de los maestros que trabajan con diferentes grupos, especialmente si son de grados distintos, se sugiere integrar un solo periódico con el trabajo de todos sus grupos, distribuyendo entre ellos las tareas mencionadas.

Lectura del periódico para comentar las noticias de la semana o del día

El objetivo de esta actividad es promover la lectura del periódico, de modo que se convierta en una práctica cotidiana en la vida de los estudiantes. Por ello es recomendable que su lectura se realice de manera sistemática, de ser posible cada semana.

Durante esta actividad los alumnos, de manera individual u organizados en pequeños grupos, podrán hojear las diferentes secciones del periódico, leer y comentar las noticias, reportajes y artículos que sean de su interés, e inclusive buscar información que sea de utilidad para ellos, su familia o la comunidad escolar. El maestro deberá procurar que el intercambio de opiniones transcurra en un ambiente informal, pero respetuoso.

Como no siempre es posible tener a la mano los periódicos del día, el maestro debe ponerse de acuerdo con los alumnos sobre los medios para conseguir algún periódico de cobertura nacional o regional. Cabe destacar que los periódicos de mayor difusión en el país po-

nen diariamente en internet una página con sus principales secciones.

La lectura de este medio informativo también puede hacerse en el marco de las actividades dirigidas a la publicación del periódico escolar. Sin embargo, en este contexto los objetivos de lectura son otros. Se trata de que los estudiantes entren en contacto con los diferentes géneros periodísticos, se familiaricen con sus características, de manera que puedan contar con ellos como modelos de referencia para elaborar sus propios textos.

Taller de expresión oral

La declamación y la oratoria son prácticas tradicionales en la escuela. El objetivo de este taller es preparar a los estudiantes para que puedan tener un manejo adecuado de la expresión oral ante públicos diversos. Para ello es necesario que los alumnos entiendan los diferentes propósitos que la guían.

La labor del maestro consiste en organizar situaciones donde la presentación de piezas de oratoria o la declamación de poemas puedan apreciarse plenamente. El docente puede apoyar a los estudiantes en la selección del poema o en la escritura del guión para la pieza oratoria, así como en la preparación de sus intervenciones. En esta tarea es necesario que se tome en cuenta los siguientes aspectos:

- El tema, los destinatarios y la finalidad de la intervención oral condicionan la estructura del discurso. Esto significa que, en el caso de la pieza oratoria, la disposición u orden de los contenidos seleccionados, los argumentos que tendrán peso, los ejemplos que pueden resultar relevantes, el tipo de lenguaje, los recursos retóricos, dependen de la intención y efectos que el productor del discurso quiere lograr sobre su audiencia.
- Al darle voz y movimiento a un poema se propone una interpretación del mismo. La tarea del declamador consiste en tratar de expresar el sentido (o los sentidos) que para él tiene el texto, representando los sentimientos e ideas que le atribuye al poema, de manera parecida a lo que hace un actor cuando interpreta un personaje.
- En ambos casos, el trabajo con los recursos prosódicos (entonación, volumen, pausas), así como con los elementos paralingüísticos (gestos y movimientos corporales) es fundamental para apoyar la expresión del discurso.

Es deseable que, además de la preparación de los alumnos para declamar poemas y discursos, puedan trabajarse también otras formas de interacción oral, como son la conferencia y el debate. Para ello se recomienda seguir las pautas que se dan en las listas de contenidos.

Bibliografía

- Casanova, M. A. (1998), *La evaluación educativa. Escuela básica*. México, Muralla/SEP (Biblioteca del normalista).
- Ferreiro, E. (2001), *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, FCE/SEP.
- Galaburri, M. L. (2000), *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez (2005), *Los mensajes publicitarios: El arte de la persuasión*, Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro).

Anexos

- Subsecretaría de Educación Básica (2005), *Formato de planeación de un proyecto*, México, SEP.
- , *Organización de las actividades permanentes*, México, SEP.

Español. Antología
Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006.
Reforma de la Educación Secundaria.

Se imprimió por encargo de la
Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos
en los talleres de

con domicilio en

el mes de junio de 2006.
El tiraje fue de 88 000 ejemplares.