

Visor (Madrid).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 2.

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen.

Cita:

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 2*. Madrid: Visor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/342>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/4Do>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

P. Carlino y D. Santana (*coordinadoras*)

C. Barrio, P. Fernández, C. García

A. Mora, P. Pita, C. Virseda

Leer y escribir con sentido

Una experiencia constructivista en
Educación Infantil y Primaria

aprendizaje
VISOR

Volumen CXXI de la Colección Aprendizaje
Colección creada por: Amelia Álvarez
Pablo del Río

Dirección: José Luis Linaza
Diseño gráfico: Alberto Corazón

© Las autoras, 1996
© De la presente edición
VISOR DIS., S. A., 1996.
Tomás Bretón, 55 - 28045 Madrid.

ISBN: 84-7774-121-2

Depósito Legal: M. 14.618-1996

Visor Fotocomposición, S. A.

Impreso en España - *Printed in Spain.*

Gráficas Rógar. Navalcarnero (Madrid)

Índice

Presentación	9
Equipo de trabajo	11
Cómo leer este libro	15
Por qué escribimos	17

PRIMERA PARTE

Encuadre teórico

I. EL OBJETO DE CONOCIMIENTO	21
1. ¿Qué es la lengua escrita?	21
1.1. <i>El sistema de escritura</i>	22
1.2. <i>El lenguaje escrito</i>	23
1.3. <i>Las funciones de la lengua escrita</i>	23
El uso escolar de la «lengua escrita»	24
El uso social de la lengua escrita en la escuela	25
2. Los procesos de escritura: ¿cómo se produce un texto?	26
2.1. <i>¿En qué contribuyen estos estudios sobre producción de textos a la didáctica de la lengua escrita?</i>	28
3. Los procesos de lectura: ¿qué significa leer?	30
3.1 <i>Leer no es sonorizar letras</i>	30
3.2 <i>Hay distintos niveles de comprensión de un texto</i>	31
3.3. <i>Enseñar a leer en la escuela</i>	31
3.4. <i>Evaluar la lectura</i>	32
II. EL PAPEL DEL NIÑO EN EL APRENDIZAJE	35
1. ¿Cómo es la enseñanza que tiene en cuenta esta concepción sobre el aprendizaje?	36
2. ¿Qué significa ser un sujeto activo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura?	38
3. La re-construcción del sistema de escritura por los niños	38
4. Consecuencias pedagógicas	40

III. EL PROCESO DE ENSEÑANZA	47
1. La función docente	48
2. El ambiente de la clase	49
2.1. <i>Los materiales utilizados</i>	50
2.2. <i>La organización del grupo de niños</i>	51
2.3. <i>La organización de los espacios</i>	52
2.4. <i>La utilización de los tiempos</i>	55
3. La planificación	56
3.1. <i>Los objetivos</i>	56
3.2. <i>Los contenidos</i>	57
3.3. <i>Características de la planificación</i>	58
3.4. <i>Tabla de análisis: una herramienta para la planificación</i>	59
3.5. <i>¿Cómo ha sido la manera efectiva de planificar en nuestro grupo de formación docente?</i>	62
3.6. <i>Características generales de las actividades propuestas</i>	63
4. La evaluación	64
4.1. <i>Para qué y qué evaluar</i>	64
4.2. <i>Cuándo y cómo evaluamos</i>	66

SEGUNDA PARTE

Relato de algunas actividades didácticas realizadas

IV. A LOS TRES AÑOS	71
1. «El tigre, si no tiene comida, te muerde». Consulta y producción de textos informativos	71
2. «¿A que los perros no comen peces?» Buscando información sobre los animales	93
3. Explorando poesías	102
4. Leyendo menús en el aula	108
5. Preparando una macedonia a partir de una receta	112
6. ¿Cómo se llamará este cuento? La anticipación de títulos	121
V. A LOS CUATRO-CINCO AÑOS	125
1. «¿Qué hace el corazón cuando estoy durmiendo?» Un proyecto de investigación sobre el cuerpo humano	125
VI. EN 2º CURSO	143
1. El rincón de «secretaría» en el aula de Primaria	143
VII. EN 3º CURSO	145
1. Revisión colectiva. Una forma alternativa para trabajar ortografía y otros aspectos más	145

2. Inventando finales para un cuento	158
3. Definir palabras. Una actividad para pensar, escribir, discutir y hacer uso del diccionario	163
VIII. EN 4º CURSO	167
1. «En un bosque, no hace muchos años...». Proyecto anual de escritura de cuentos inventados	167
2. «Biblioteca circulante»	178
TERCERA PARTE Consideraciones finales	
IX. LAS MAESTRAS TIENEN LA PALABRA	185
X. LAS COORDINADORAS CUENTAN... ..	187
1. Historia de este libro	187
2. El escribir acerca de la propia práctica en la formación docente ...	188
3. Escribir, releer, revisar... escribir, releer, revisar... ..	190
BIBLIOGRAFÍA	193

Presentación

El libro que el lector tiene en sus manos, además de ser hoy un producto final, forma parte de un proceso. Un proceso de formación docente, de lectura y reflexión, de práctica de aula y de experiencia personal en el escribir.

Las autoras narran un conjunto de *actividades* para enseñar a leer y a escribir (a comprender y a expresarse por escrito) llevadas a cabo en Educación Infantil y en Primaria. Se describe con detalle tanto su planificación sistemática como lo efectivamente ocurrido en clase. El lector podrá observar de cerca cómo aprenden los niños e irá descubriendo los caminos fascinantes que tienen los adultos para potenciar el desarrollo de los pequeños.

Además, las autoras se sirven de las actividades didácticas realizadas como fuente de *reflexión y crítica* sobre la enseñanza y el aprendizaje. Apoyándose en ellas, han podido profundizar en los procesos cognitivos que realiza el niño al enfrentarse con la lectura y la escritura y, también, en el papel que juega el profesor para favorecerlos.

El libro ha sido producido como parte de un proyecto de *capacitación docente*. Las coordinadoras de esta obra han sido asesoras en el área de lengua respecto del grupo de maestras con las que comparten la autoría. Por este motivo, el libro también informa sobre el proceso de formación a docentes y sobre la función de los *diarios de clase* en la reflexión sobre la práctica de aula.

En este sentido, el lector encontrará que este libro trata del valor del escribir en sí mismo, de los procesos de redacción de textos y de las reflexiones que surgen a partir de la escritura. Se sostiene que *escribir* permite *pensar* de un modo específico y, por consiguiente, que es un factor que modifica los conocimientos de quien escribe. Dentro de esta perspectiva, las autoras muestran la utilidad que puede tener la composición escrita en los procesos de capacitación dirigidos a profesionales. Así, las páginas finales están dedicadas a comentar cómo ha sido producida esta obra y en qué medida su elaboración ha contribuido a enriquecer el pensamiento de las propias autoras.

Por su carácter teórico y práctico, *Leer y escribir con sentido...* será de utilidad a maestros, a formadores de maestros, a psicopedagogos y a otros profesionales que trabajan en el campo del lenguaje. También, no lo dudamos, interesará a los padres comprometidos con el desarrollo de sus hijos.

El proceso de enseñanza

Hemos mencionado que la perspectiva constructivista que asumimos nos lleva a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de apropiación de conocimientos. E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) sostienen: «La concepción del aprendizaje (entendida como un proceso de obtención de conocimiento) inherente a la psicología genética supone, necesariamente, que hay procesos de aprendizaje del sujeto que no dependen de los métodos (procesos que, podríamos decir, pasan “a través” de los métodos). El método (en tanto acción específica del medio) puede ayudar o frenar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto».

Desde los requerimientos de la pedagogía, D. Lerner reflexiona: «¿Cómo concebir entonces la enseñanza? Está claro que no puede consistir en un trasvasamiento de información desde el maestro hacia el niño, porque tal trasvasamiento es imposible. Está claro también que es inútil intentar orientar el aprendizaje hacia la reproducción de modelos externos [...] la acción pedagógica sólo puede entenderse como la creación de un conjunto de situaciones de aprendizaje que tienden a incidir sobre el proceso [de aprendizaje] desde dentro del proceso, en la medida en que respetan las posibilidades cognoscitivas del sujeto y en que, por otra parte, se plantean de tal modo que hacen posible que el sujeto actúe de la misma manera, utilice las mismas estrategias que emplea espontáneamente en el proceso de construcción del conocimiento» (Lerner, 1985).

Asumimos, pues, que no podemos perder de vista el protagonismo del sujeto en su aprendizaje. Sin embargo, esto no significa relegar a un segundo plano el papel de la enseñanza. Este enfoque constructivista implica, en cambio, no identificar los procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje, sino entenderlos en su influencia recíproca.

Esta posición nos obliga a reconsiderar el equivocado papel que tradicionalmente se le ha dado a la enseñanza al tomarla como única determinante del aprendizaje. Nos lleva a reconocer que las estrategias pedagógicas tienen que tener en cuenta los procesos de aprendizaje del sujeto. Escribe Foucambert: «la pedagoga-

gía se convertirá en algo serio cuando la actividad del maestro se defina a partir de la actividad del niño, cuando la enseñanza se defina a partir del aprendizaje» (citado por Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner de Zunino, 1990).

Desde nuestro punto de vista, sin embargo, no se trata de que el docente vaya simplemente a la zaga del conocimiento o de los intereses de sus alumnos. El enseñante tiene intenciones educativas que no las determinan los niños, sino los requerimientos de la sociedad en donde se forman¹. No obstante, estos objetivos pedagógicos deben contemplar la situación de partida de los alumnos para poder llevarlos hacia nuevos horizontes culturales. Debe tener en cuenta sus conocimientos e intereses para ayudarles a desarrollar otros nuevos.

Por tanto, al planificar situaciones didácticas para realizar en el aula, intentamos tener presente lo que saben («correctamente»), lo que saben (equivocadamente) y lo que no saben (y necesitarían aprender) nuestros alumnos. Intentamos que las propuestas de trabajo contemplen lo que les interesa, pero a la vez procuramos ayudarles a descubrir nuevos atractivos culturales, cosas que podrían interesarles. Sabemos que el gusto se desarrolla y que a nadie gusta lo que no conoce...

Si, por otra parte, queremos explorar con los niños un determinado aspecto del objeto de conocimiento en el que no demuestran inicialmente interés, somos pacientes y a la vez perseverantes: no abandonamos la tarea a la primera dificultad sino que la repetimos con algunas variaciones. Realizamos adaptaciones a la propuesta original, modificando lo que suponemos puede estar influenciando negativamente el desarrollo de la actividad. Podemos también reformular, en mayor medida, el modo de trabajar con ese objetivo, pero no renunciamos fácilmente a un objetivo que asumimos como importante para la formación de productores e intérpretes de texto.

1. La función docente

El profesor lleva al aula propuestas didácticas que permiten a los niños continuar su aprendizaje extra-escolar al utilizar la escritura con sus funciones reales, y no solamente escolares. El papel del maestro consiste en potenciar la actividad cognoscitiva por parte de los niños. ¿Qué hace, pues, dentro de la clase?:

¹ J. Gimeno Sacristán (1994) señala que los requerimientos que hace la sociedad a la función de la escuela no son unánimes sino contradictorios porque dependen de los propios conflictos sociales. Aun asumiendo esta idea, pensamos que existe un consenso mayoritario acerca de la necesidad de formar ciudadanas y ciudadanos que estén preparados para -al menos- resolver problemas (dentro o fuera del sistema productivo) tomando decisiones fundamentadas. Por tanto, la alfabetización en sentido amplio es imprescindible en la sociedad española actual. Para un análisis de los cambios sociales de las últimas décadas que conllevan cambios en la polémica sobre los fines de la educación, véase J. C. Tedesco (1993).

- Aporta información efectiva.
- Ayuda a conseguirla, orienta sobre qué tema buscarla y sobre las fuentes posibles de consulta, bibliográficas (diccionarios, enciclopedias, guías, periódicos...) y humanas (maestros y niños de otras clases, padres que por su oficio disponen de conocimientos especializados, expertos en distintos temas...).
- Fomenta que los niños también traigan «su» información, que la intercambien entre sí.
- Propone que se opine sobre la información aportada por unos y otros, que se justifiquen los puntos de vista, que se confronten las ideas distintas.
- Respeta y considera válidas las formas divergentes de pensamiento y actuación de los niños, dado que son manifestaciones de los procesos de conocimiento internos seguidos por cada uno.
- Propicia que los alumnos formulen preguntas, además de respuestas.
- Favorece la petición de ayuda entre los compañeros que poseen distintos conocimientos.
- Escucha, observa y trata de entender las dificultades surgidas en la resolución de las tareas, ya que las tendrá en cuenta a la hora de planificar las actividades siguientes.
- Etcétera.

Vale decir, «algunas veces los maestros darán información de un modo directo y otras de un modo indirecto. [...] Pero siempre y en todo momento los maestros proveerán múltiples ocasiones para aprender. Estimularán los intercambios entre los niños y tratarán de entender el modo en que los niños están pensando, teniendo en cuenta los particulares requerimientos que se presentan en momentos específicos de su evolución» (Ferreiro, 1991).

2. El ambiente de la clase

El ser humano desde el comienzo de la vida construye su aprendizaje en interacción con el medio y con los otros. La importancia de este entorno es decisiva, ya que puede abrir o restringir las oportunidades de desarrollo cognoscitivo. En este sentido, una clase es rica en la medida en que favorece la participación de los niños en variadas situaciones donde puedan hacer uso efectivo y reflexionar sobre los distintos objetos de conocimiento.

Entendemos por ambiente de la clase, pues, el modo como está organizado su funcionamiento según el conjunto de materiales disponibles, la distribución de los espacios y los tiempos y la dinámica interactiva entre los niños y con el enseñante.

Han sido objetivos de nuestra experiencia que dicha organización propiciara la autonomía, la colaboración, el descubrimiento, el poder equivocarse para poco

a poco avanzar. Ha sido también nuestro propósito que lo que ocurriera dentro del aula estuviera vinculado con lo que sucede fuera de la escuela, en el mundo en que los niños viven. Hemos pretendido evitar la frecuente disociación que se para la escuela de la vida. «La primera ocasión en que muchos niños se ven enfrentados a una situación que no consiguen relacionar con nada de lo que ya saben, en la que quedan sistemáticamente perplejos, es cuando ingresan a la escuela» (F. Smith, 1990). Procuramos haberlo evitado.

2.1. Los materiales utilizados

Los materiales disponibles en una clase no son «neutros». Responden a los principios que fundamentan un modo u otro de enseñar. Forman parte de los «contenidos» sobre los que instruimos.

En relación al aprendizaje de la lectoescritura, E. Ferreiro (1982) cuestionó las tradicionales prácticas escolares que empobrecen el contacto de los niños con aquello que pretendemos que aprendan: la lengua escrita. En estas prácticas tradicionales, se utilizan materiales que en la sociedad no sirven para leer ni escribir (nadie —a menos que esté vinculado a la escuela— consulta una cartilla o escribe «fichas didácticas»).

Siguiendo las orientaciones de los autores citados, dentro de las aulas incluimos materiales de lectura de la vida diaria: periódicos, envases, cuentos, enciclopedias, manuales, revistas, catálogos, listines telefónicos, recetas de cocina, cartas, etc. Los materiales de escritura también fueron variados así como lo son fuera de la escuela: lápices, gomas, bolígrafos, máquina de escribir, sellos de caucho, imprentilla, etiquetas, blocks de notas, folios (con y sin rayas), cuadernos de distinto tipo, papel ya utilizado por una de las caras, talonarios de facturas, sobres, tarjetas, etiquetas autoadhesivas, letras móviles, etc.

Hemos señalado que se aprende relacionando lo nuevo con lo que ya se conoce, por tanto, el disponer en clase de materiales auténticos permite aprovechar lo que los niños pudieran haber aprendido de ellos en sus experiencias cotidianas. Por otra parte, emplear materiales auténticos dentro del aula en situaciones de lectura y escritura favorece que los niños vayan apropiándose de los usos del lenguaje escrito, de sus funciones y características, así como de las regularidades del sistema de escritura, siendo éstos algunos de los objetivos pedagógicos que nos planteamos.

En nuestra experiencia, los alumnos participaron en el ordenamiento de los materiales y ayudaron a etiquetarlos. Los que ya venían etiquetados servían a los pequeños para jugar a adivinar qué decía en sus etiquetas.

Recíprocamente, suprimimos de la clase ciertos materiales con cuyo trabajo estábamos disconformes (fichas de pre-escritura, cartillas...) También fuimos modificando algunos de los materiales existentes adaptándolos a nuestros objetivos.

Por ejemplo, una modificación que introdujimos fue en relación a los carteles con nombres (de niños, de materiales, de rincones, etc.) que se utilizaban en las aulas de educación infantil. Antes de esta experiencia, los percheros de la clase tenían «dibujos» para que cada niño reconociera el suyo. Con cierto temor inicial, reemplazamos estos dibujos por una etiqueta que contenía sólo la escritura del nombre de cada niño. Con los niños de 3 años, inicialmente colocamos debajo de sus nombres las fotografías correspondientes a cada niño, pero ya al segundo mes, decidimos quitarlas.

De la misma forma fuimos sustituyendo por escrituras convencionales los «colores», las «formas geométricas» y demás recursos gráficos diferenciadores utilizados con anterioridad para indicar cierto ordenamiento de la clase (en portalápices, carpetas, archivadores, cajas, sectores, tarjetas y listas de nombres, etc.)

El objetivo de este cambio, fue llamar la atención de los niños (y posibilitar su reflexión) hacia la escritura y no hacia otras formas de representación gráfica. Al mismo tiempo, les proporcionamos oportunidades de aprender una de las funciones del lenguaje escrito: servir para clasificar y ordenar el funcionamiento, por ejemplo, de la clase. Y a través del contacto de los pequeños con estos carteles, observamos que no sólo son capaces sino que se interesan enormemente por aprender a interpretarlos, para lo cual desarrollan diversos criterios de análisis de la escritura.

Quisiéramos que con todo lo dicho quedara clara nuestra actitud de aprovechar las situaciones de la vida de la clase donde es posible utilizar funcionalmente la lengua escrita. Lo que no hacemos, y esto también merece ser dicho, es plagar el aula de rótulos superfluos: nunca pondremos una etiqueta con el nombre «ventana» en la ventana, ni «pizarra» en la pizarra, lo cual dejaría de tener una función comunicativa.

2.2. La organización del grupo de niños

En relación a la dinámica de la clase, Ana Teberosky (1982) ha estudiado la interacción entre pares cuando trabajan en pequeños grupos y destaca el valor de las aportaciones efectuadas entre los propios niños. Esta autora advierte: «Si bien la situación de intercambio se da espontáneamente entre los niños, no suele ser aprovechada por la escuela, e incluso se la reprime, por temor a que los intercambios de información sean más bien intercambios de errores, que dificultan la enseñanza y alteran la disciplina».

En nuestra experiencia, los niños trabajaron individualmente, en parejas, tríos, cuartetos y grupo general. Cada una de estas modalidades presenta ventajas e inconvenientes, por ello es conveniente alternarlas según el propósito de la actividad.

A veces nos sorprendía observar cómo se preguntaban y respondían entre ellos mismos acerca de la lectura y la escritura, en muchos casos aportándose información más útil que si hubiera intervenido directamente la maestra. La cooperación entre pares demostró ser fructífera. La maestra, cuando lo juzgaba necesario, respondía las dudas que no resolvían por su cuenta.

Las agrupaciones de niños, no se constituyeron siempre de manera espontánea sino que la maestra las organizó de acuerdo con sus posibilidades cognoscitivas, para que el intercambio fuera posible entre ellos y no quedaran algunos niños relegados en una actividad porque sobre la misma sabían menos (Kaufman, 1988).

2.3. La organización de los espacios

El espacio físico utilizado por los niños no fue siempre el mismo. A veces se salió fuera del aula y también fuera del colegio.

El uso del espacio del aula también fue cambiante. Existieron diversos rincones (Kaufman, 1988) con los cuales se contó temporalmente para la realización de determinadas tareas. Estos rincones fueron variando así como los materiales disponibles que contenían, según las necesidades e intereses de los niños y los proyectos didácticos planificados por las maestras.

Con el fin de disponer de un lugar fijo que propiciara tanto la exploración libre como sistematizada de diferentes aspectos del lenguaje escrito, funcionaron a lo largo del curso los siguientes sectores:

- cartelera de recomendaciones de libros, de cómics, de películas...,
- rincón de correos - con buzón, direcciones de los niños, sobres, sellos, taponés de sellar, listado de guía de códigos postales...,
- rincón de secretaría - con máquina de escribir, sobres, diferentes tipos de papel, listín telefónico...,
- rincón de juegos con letras - compuesto por juegos como el bingo-letra, letras móviles, puzzles con letras, crucigramas, «memory» con figuras y nombres, «memory» con nombres (en cursiva) y nombres (en imprenta), «boggle», ficheros con palabras clasificadas (o para clasificar) según diferentes criterios...,
- sector de dudas y descubrimientos: los niños y las maestras escriben notas, carteles, etc. acerca de la vida y obra de poetas y literatos, sobre el cuerpo humano, animales, piedras, flores u otros temas de interés; de palabras con dificultad ortográfica...,
- sector del calendario y de seguimiento del tiempo - con el recorte diario de la sección del tiempo del periódico, diferentes calendarios, gomets, hojas de seguimiento del tiempo, termómetro, gráficas, lista de los nombres de los niños responsables del seguimiento del tiempo...,
- rincón de «nuestros nombres» - dispusimos de cajitas conteniendo tarjetas con los nombres de los niños, así como de un listado en orden alfabético. Se los

utilizaba para computar la asistencia, realizar sorteos, juegos, análisis cuantitativos y cualitativos...,

- rincón de tienda - con envases de alimentos, catálogos de productos, folletos de publicidad, lápices, bolígrafos, goma, talonarios de facturas, etiquetas de artículos y precios...,

- rincón de elaboración de libros - con cartulinas, tijeras, bolígrafos de colores, pegamento...,

- taller de prensa - diariamente un grupo elegía, explicaba y pegaba en la cartelera una noticia seleccionada del periódico. El grupo responsable llevaba un carnet de prensa. Cada semana se votaba la noticia mejor presentada,

- taller de cocina - con aparatos y sus instrucciones de uso, ingredientes y utensilios, recetarios...

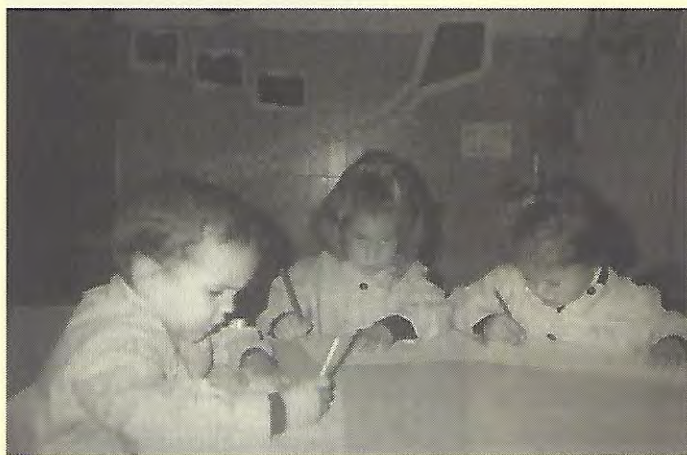
Uno de los rincones existió permanente en el aula a lo largo de todo el curso: el de la biblioteca, que en general coincidió espacialmente con la zona de lectura colectiva de cuentos. Estaba constituida por fondos propios del aula y por materiales aportados por los alumnos (sus cuentos y cómics favoritos, revistas...). Procuramos que la zona de lectura de cuentos fuera un sitio confortable y «recogido», donde la lectura pudiera ser seguida reposadamente.

Espacios para trabajar.





Espacios para trabajar.



2.4. La utilización de los tiempos

Las experiencias que se relatan en la segunda parte de este trabajo son una porción de la labor realizada sobre la lengua en un curso lectivo. Dedicamos a esta labor el tiempo del horario semanal correspondiente al área respectiva (en la actualidad, en España, denominadas «Comunicación y Representación» y «Lengua Castellana y Literatura»). Esto significa que no fueron actividades aisladas que hicimos para «motivar» o entretener parcialmente a los niños y que en otros momentos enseñamos «de verdad» a leer y a escribir recurriendo a propuestas más tradicionales. Por el contrario, intentamos trabajar sistemáticamente todos los contenidos sobre lengua en el marco de los principios constructivistas que venimos comentando. En consecuencia, nuestras experiencias no fueron implementadas como «juegos para realizar en los ratos libres».

Los diversos proyectos que llevamos a cabo a partir del trabajo con distintos tipos de texto tuvieron una duración muy variable: algunos se realizaron en tres semanas, otros durante todo el curso escolar, dependiendo de las posibilidades abiertas por la maestra y del interés de los niños por su continuidad.

Además de estos proyectos específicos, que serán relatados más adelante, realizamos algunas actividades regularmente y con un horario fijo. Aunque éstas estaban establecidas en días y horas estipuladas, su duración o realización fue flexible teniendo en cuenta el resto de los proyectos en curso, los intereses del grupo y los objetivos específicos de la maestra.

Estas actividades «rutinarias» fueron, para educación primaria, las siguientes:

- biblioteca de aula (lectura libre e individual –silenciosa–, tres días a la semana, media hora aproximadamente);
- lectura colectiva de un texto que los niños traen preparado de sus casas;
- lectura una vez por semana de un libro por capítulos (con un sólo libro que se van pasando);
- cartero (reparte cartas intraescolares, voluntarias y sin control docente, una o dos veces por semana);
- lectura a niños de otra clase (un día a la semana, algunos niños iban a leer a la clase de preescolar treinta minutos aproximadamente. Durante ese tiempo, el resto de la clase leía individualmente algún material de su elección).

En Educación infantil las actividades regulares fueron:

- biblioteca de aula (lectura libre e individual, diaria, durante un cuarto de hora aproximadamente);
- lectura de cuento por la maestra (diaria);
- control diario de asistencia y uso de rincones con lectura de la lista de nombres propios
- escritura diaria del menú del comedor (un niño es el responsable cada día).

3. La planificación

En esta perspectiva, como en todos los procesos de enseñanza intencionales, existe una forma de planificar: de decidir qué, cuándo y cómo enseñar. Planificar es tomar decisiones concretando los distintos aspectos del currículum. La planificación de qué hacer en el aula, de las tareas que se plantearán a los alumnos, es imprescindible en la labor de un docente. Sin ella, ninguna propuesta educativa podría constituirse, ya que educar significa guiar a un sujeto hacia unas metas y a través de ciertos derroteros que deben definirse. Al planificar, nos planteamos objetivos y caminos a seguir con el fin de aproximarnos a los primeros.

3.1. *Los objetivos*

En este enfoque, la forma de concebir los objetivos es distinta al modo más extendido, basado en una postura conductista. Desde nuestra perspectiva los objetivos no son algo «a cumplir», sino aquello que nos orienta hacia dónde queremos llegar. Los objetivos dan sentido a nuestro accionar en el aula, son los que nos llevan a incluir o desechar actividades, consignas, materiales, espacios, tiempos, agrupaciones de niños y modos de intervención del docente.

A continuación nos detendremos a examinar las aportaciones de D. Lerner y A. Palacios quienes han desarrollado este tema (Lerner y Palacios, 1992). Estas autoras cuestionan la profusión de objetivos «minúsculos» que proliferan en las planificaciones ocultando los objetivos generales que determinan en mayor medida la enseñanza:

«[...] el establecimiento de “objetivos específicos” que fragmentan el objeto de conocimiento en sus componentes mínimos ha tenido consecuencias que consideramos graves para la educación: se han dejado de lado los aspectos fundamentales que no pueden traducirse en términos de conductas observables y los objetivos generales —que constituyen los verdaderos propósitos del trabajo escolar— se han diluido, han pasado a un segundo plano frente a la preeminencia de esos objetivos específicos que es necesario “cumplir” día a día.» (Lerner y Palacios, 1992).

Más adelante afirman: «Dado que nuestra concepción del aprendizaje y de la educación nos impide tanto fragmentar el objeto de conocimiento como ignorar los procesos constructivos que el niño desarrolla —los cuales no son completamente traducibles en conductas observables— [...] pensamos que la planificación debe centrarse ante todo en los objetivos generales y que los objetivos específicos deben tomarse en consideración sólo en tanto y en cuanto contribuyan a la consecución de dichos objetivos generales».

En referencia a J. Gimeno Sacristán, Lerner y Palacios sostienen: «los objetivos generales deben entenderse [...] más como orientaciones sobre el camino a seguir que como estados a los que todos los niños debieran llegar en un momen-

to predeterminado. En consecuencia, no esperemos que estos objetivos se “cumplan” en una fecha establecida sino que implementemos todos los recursos a nuestro alcance para aproximarnos progresivamente a ellos, sabiendo que este proceso de aproximación asumirá formas relativamente diferentes para diferentes niños.»

Hemos hecho un abuso de la cita textual porque creemos que la claridad con que están expresadas estas reflexiones ayudará a nuestros lectores del mismo modo que ha contribuido a fundamentar y profundizar nuestra experiencia.

El objetivo general que nos planteamos en esta perspectiva es ayudar a que los niños lleguen a ser usuarios de la lengua escrita, que puedan utilizarla eficazmente como lectores y escritores, que disfruten con ello y que se comprometan al hacerlo. Deseamos que salgan del aula y continúen empleando el lenguaje escrito y el sistema de escritura, experimentando y reflexionando con ellos. Intentamos que desarrollen una actitud de interés y de involucramiento personal con la lectura y la escritura, un espíritu de entusiasmo con el aprendizaje en general, una curiosidad por entender el mundo que los rodea. Procuramos, también, que aprendan a confiar en sus posibilidades y en su propio trabajo para conseguir superar las dificultades.

Dado que los objetivos específicos deben estar subordinados a los generales, y sabiendo que resulta fácil «perderse» en la maraña de pequeños objetivos curriculares, solemos preguntarnos si en nuestra planificación los objetivos específicos se relacionan de forma coherente con los generales o si por el contrario son incompatibles. La pregunta que nos formulamos es siempre la misma: «¿La actividad (o el material, el agrupamiento, el tiempo...) que les estamos proponiendo a los niños aquí y ahora, permite desarrollar algún aspecto de nuestras intenciones educativas fundamentales (resumidas en el párrafo anterior)...?»

3.2. Los contenidos

Recapitulemos algunos de los principios que sostienen nuestra experiencia. Sabemos que los contenidos trabajados en el aula no son aprendidos de inmediato ni «tal cual» los presenta el docente; entendemos que el orden de la enseñanza no determina el orden del aprendizaje; que los alumnos que llegan a la escuela no parten de cero sino que traen conocimiento elaborado por su cuenta; que estos conocimientos se construyen paulatinamente y de acuerdo con las posibilidades e intereses de cada uno.

Es por ello que al planificar tenemos en cuenta al niño: a sus procesos de aprendizaje, a sus intereses. Pero quisiéramos evitar una confusión: para planificar no basta con esto. Es necesario tener siempre presentes las características del objeto de conocimiento, aquello que debe ser enseñado. El conjunto de los

aspectos que definen el objeto de conocimiento, en nuestro caso las propiedades de la lengua escrita descritas con anterioridad, han sido los contenidos a enseñar. Trabajar integradamente estos contenidos en clase contribuye a acercarnos a nuestros objetivos generales.

3.3. Características de la planificación

La estructura que asume nuestro modo de planificar sigue en lo fundamental la propuesta de M. Nemirovsky (1988). Tomamos como ejes de la planificación los diferentes tipos de texto: cuentos, libros informativos, periódicos, cartas, recetas de cocina, poesías, listas, anuncios, envases, menús, etc.

Elegimos un tipo de texto con el cual trabajar sistemáticamente durante cierto período de tiempo, que puede llevar dos semanas o abarcar todo el curso. En función del tipo de texto seleccionado, diseñamos un conjunto de actividades con las que abordaremos interrelacionadamente diversos aspectos o «contenidos» del objeto de conocimiento. Las actividades no se realizan, pues, aisladamente. Al contrario, están integradas, enmarcadas en proyectos a mayor plazo que les dan sentido.

Las actividades propuestas se diferencian según los contenidos que se desea trabajar. Como se podrá verificar a continuación, así como en la tabla que presentaremos posteriormente, algunas tareas tienen como objetivo ayudar a desarrollar estrategias o procedimientos de producción e interpretación de textos, otras tareas tienen como fin la reflexión metalingüística, sea sobre el texto, la lengua o el sistema de escritura. Diferenciamos, pues, cuatro categorías de actividades:

- tareas de lectura y escritura donde se utiliza funcionalmente el tipo de texto elegido, en las que el niño debe tener en cuenta la situación retórica, debe planificar acerca del contenido, revisar lo escrito, buscar información, formular anticipaciones y comprobarlas después de la lectura...;

- tareas para explorar reflexivamente algunas de las características de ese tipo de texto, tales como su función, su/s autor/es, su/s destinatario/s, su organización textual, su formato, la presencia o no de títulos y su relación con el cuerpo del texto, su modo de lectura...;

- tareas de reflexión sobre la lengua y sus usos diferenciales según el tipo de texto, al tener que analizar clases de palabras, concordancias morfológicas, relaciones léxicas, tiempos y modos verbales...;

- tareas de reflexión sobre algunas de las propiedades del sistema de escritura, por ejemplo la diferencia entre dibujo y escritura, la direccionalidad, la ortografía, etc.

Queremos hacer notar que, aunque al planificar diferenciamos estas cuatro categorías de tareas (con aspectos y niveles de análisis distintos), en la situación

didáctica, en cambio, es frecuente que trabajemos integradamente sobre varios de estos aspectos y niveles. En el transcurrir de un proyecto, las actividades se realizan, pues, tomando como unidad de producción, interpretación o análisis algún nivel del tipo de texto elegido. De esta manera podemos abordar diversos contenidos curriculares sobre la lengua escrita, tanto en una misma actividad como en actividades conexas.

Por otra parte, es necesario mencionar que el trabajo sistemático centralizado en un tipo de texto específico no excluye la posibilidad de utilizar, a la vez, otros tipos de texto cuya consulta o producción surjan inesperadamente en la clase. De hecho, estas situaciones no previstas sí están contempladas de modo general en la planificación, ya que se pretende que el docente esté atento a las circunstancias que en la vida de su clase requieran leer y/o escribir y proponga hacerlo con sus niños, aunque se aparten de la tarea planificada específicamente para ese momento.

3.4. Tabla de análisis: una herramienta para la planificación

En un trabajo anterior (Santana Muniz, Carlino Cantis, y maestras de Majadahonda, 1994) desarrollamos una tabla que permite analizar esquemáticamente los distintos aspectos y niveles de la lengua escrita que han de ser tenidos en cuenta al diseñar los proyectos de trabajo didáctico. Pensamos que esta tabla es un herramienta útil a la hora de sistematizar por escrito la planificación.

En el cuadro número 1, de las páginas 60-61, reproducimos la tabla con una ejemplificación de actividades que hicimos en esa ocasión. En las columnas de la izquierda se especifica el tipo de texto trabajado y la secuencia de actividades realizadas; hacia la derecha figuran las categorías de los contenidos curriculares abordados, cuya categorización acabamos de explicitar:

- Procesos y estrategias en el uso del lenguaje escrito.
- Reflexión metalingüística:
 - sobre el texto,
 - sobre la lengua,
 - sobre el sistema de escritura.

Si bien, en dicha tabla no están contemplados los contenidos correspondientes a otras áreas curriculares, en muchas ocasiones, se trabajan junto con los aspectos referidos a la lengua, como ya hemos afirmado. Los primeros podrían analizarse en una tabla complementaria y según los requerimientos propios de sus respectivos currículos.

CUADRO 1

Tipo de texto	Situaciones didácticas	Aspectos abordados			
		Estrategias en el uso del lenguaje escrito	Reflexión metalingüística		
			Sobre el texto	Sobre la lengua	Sobre el sistema de escritura
Textos informativos (monográficos, enciclopedias, revistas especializadas, etcétera)	1-Elaboración de un libro sobre un tema a investigar: 2*Negociación del tema a investigar (animales, aviones...) y planificación conjunta del proyecto de trabajo 3*Con una lista de nombres de animales escritos en la pizarra, identificar y copiar el que cada uno investigará 4*Escritura de lo que se sabe previamente del tema y puesta en común 5*Lista de preguntas acerca de lo que se quiere estudiar 6*Selección de algunas de esas preguntas sobre las que se buscará información 7*Consulta de bibliografía diversificada para documentarse sobre el tema, y como modelo del texto a producir 8*Recurso a otras fuentes de información: videos, elaboración y realización de entrevistas a especialistas... 9*Recopilación de los datos y redacción del texto 10*Lectura de sus producciones para informar a los demás y pedir comentarios críticos 11*Revisión del texto con ayuda de la maestra 12*Selección de imágenes para el texto (y toma de fotografías). 13-Reflexión sobre la corrección de dos enunciados del texto producido: uno escrito sin separación en palabras, y otro, con separación convencional.	7-Utilización de la biblioteca de aula y de centro, según sus normas, para documentarse sobre un tema 5-6-7-Búsqueda y selección de material bibliográfico y de informaciones específicas utilizando títulos, subtítulos, (pie de) fotos e índices de los libros 4-5-7-Interpretación de textos: formulación de conjeturas y verificación de ellas a partir de su contenido 9-Resumen de textos leídos 2-6-8-9-12-Proceso de escritura: planificación sobre el lector, el propósito, el contenido, la estructura, la cohesión, el formato 9-Proceso de escritura: textualización 10-11-Proceso de escritura: revisión del contenido, de la cohesión, coherencia, puntuación, morfosintaxis, separación entre palabras, ortografía de palabra, uso de mayúsculas y de tildes 10-Oralización del texto	1-9-Función del texto informativo 7-9-11-Lector destinatario 7-9-11-Estructura del texto 7-9-Formato: portada, índice, división en capítulos, títulos de cada sección, etc. 7-9-Relación título-contenido 7-12-Relación imagen-texto 7-9-11-Léxico específico, sinónimos, hiperónimos, hipónimos	11-Cohesión y coherencia textual 11-Concordancia morfológica de número entre sujeto y predicado, y de número y género entre nombre y adjetivo	3-Propiedades cualitativas (qué letras) y cuantitativas (cuántas letras) 11-Ortografía de palabra 11-Puntuación 11-Uso de mayúsculas y tildes 11-13-Separación entre palabras

CUADRO 1 (continuación)

Etiquetas (con nombres propios, con nombres de materiales escolares, etc.)	1-Lectura en tarjetas individuales y en lista. 2-Análisis de semejanzas y diferencias entre los nombres y reflexión acerca de porqué algunos empiezan igual. 3-Escritura para señalar pertenencias o clasificar materiales. 4-Escritura con letras móviles (con y sin modelo), y formación de otras palabras con las mismas letras. 5-Juego del ahorcado, juego de bingo-letra...	1-Identificación (en base a índices parciales o análisis alfabético) 2-4-Comparación y clasificación de letras 5-Anticipación en base a propiedades cuantitativas	3-Función del nombre como etiqueta		2-Relación oral / escrito 1-2-3-Propiedades cualitativas y cuantitativas 5-Nombres de las letras
Cuentos (tradicionales, de literatura infantil actual, con o sin imágenes, etc.)	1-La maestra muestra un libro de cuentos (o sus imágenes) o lee el título y pregunta de qué tratará y "dónde hay para leer". 2-La maestra lee un cuento sin cambiar sus palabras 3*Puesta en común de las diversas interpretaciones 4*Lectura de un título señalando con el dedo, y lectura de lo que dice en cada parte 5*Identificación de la parte del cuento (principio, nudo o desenlace) a la que pertenece un trozo leído separadamente 6*Reescritura del cuento, elaborando grupalmente el guión. 7-La maestra lee un cuento sin título para que los niños lo adivinen. 8-Escritura de un cuento clásico a partir de sus imágenes. 9-Elaboración de un libro con distintas versiones finales, escritas por los niños, de un cuento leído hasta la mitad 10*Revisión colectiva de los finales. 11-Con una fotocopia de una página de un cuento leído, discutir porqué ciertas palabras empiezan con mayúscula. 12-En una fotocopia de una página de un cuento leído, subrayar las palabras difíciles de escribir.	1-Formulación de hipótesis anticipatorias de la lectura en base a: objeto portador, portada, imágenes, título, etc. 2-3-Interpretación (comprensión) 6-8-9-Proceso de escritura: planificación del lector, formato, contenido, estructura, cohesión 6-8-9-Proceso de escritura: textualización 6-9-Proceso de escritura: revisión del contenido, cohesión, coherencia, puntuación, morfosintaxis, separación entre palabras, ortografía de palabra, uso de mayúsculas y de tildes 9-Anticipación de cómo continúa un texto leyendo el comienzo del mismo	1-Características de la portada 1-7-Semántica y sintaxis del título 5-Fórmulas lingüísticas 5-6-8-9-estructura del texto cuento 2-7-6-8-9-léxico específico	10-Cohesión y coherencia 10-Tiempo del verbo 10-Persona verbal 10-Concordancias morfológicas	1-Diferencia entre dibujo y escritura 4-Relación oral / escrito 4-Relación entre las partes (palabras) y el todo (título) 4-Direccionalidad de la escritura 6-9-10-Separación de palabras 6-9-10-12-Ortografía 9-10-Puntuación 9-10-Uso de tildes 9-10-11-Uso de mayúsculas

3.5. *¿Cómo ha sido la manera efectiva de planificar en nuestro grupo de formación docente?*

Siguiendo a M. Nemirovsky², inicialmente exploramos nosotras mismas el tipo de texto elegido, investigando sus propiedades: con qué propósito está escrito, cómo es su soporte físico, qué nos dice, a quién va dirigido, cuáles son las semejanzas y diferencias respecto a otros textos conocidos...

A continuación, empezamos a pensar en un proyecto a medio o largo plazo que contemple actividades de producción y comprensión en relación a este tipo de texto. Procuramos que en dicho proyecto no se trabajen contenidos referidos únicamente a esta área curricular, sino que sirva para abordar temas de otras áreas (de ciencias sociales, naturales, etc.). Intentamos romper las barreras entre las áreas... aunque en muchas ocasiones no lo logremos.

Además, a partir de nuestra reflexión sobre las características del texto, seleccionamos algunas de éstas que nos interesa trabajar con los alumnos y diseñamos tareas —para incluir en dicho proyecto— que favorezcan el que los niños se percaten de estas propiedades textuales. Por otra parte, decidimos qué aspectos de la lengua y del sistema de escritura trabajaremos, y elaboramos actividades de reflexión que los contemplen para intercalar con el resto de actividades del proyecto.

A la hora de decidir cuáles de estos aspectos procedimentales o conceptuales (sobre el texto, la lengua o el sistema de escritura) exploraremos, tenemos en cuenta los progresos y las dificultades encontradas por los niños en las actividades propuestas con anterioridad. Intentamos seguir de cerca las necesidades cognitivas del grupo. Para ello, nos valemos del análisis de sus producciones escritas así como de sus intervenciones en clase.

En estos proyectos de consulta y producción textual el objetivo es que los niños utilicen el tipo de texto en cuestión y que reflexionen sobre las condiciones de este uso.

Nos parece importante hacer notar que los mismos contenidos o aspectos son trabajados en sucesivos proyectos varias veces a lo largo del curso y en los diferentes niveles escolares, es decir, cíclicamente, aunque con alguna diferencia de matiz, de enfoque o de profundización, y sabiendo que son los niños los que, según su nivel, aprovechan las mismas actividades de diverso modo. De esta manera, coordinamos nuestra labor educativa para que haya una continuidad entre la Educación Infantil y la Educación Primaria basada no en un reparto secuenciado de temas, sino en una identidad de objetivos generales y en parecidas situaciones de uso funcional de los textos.

² Comunicación personal.

3.6. Características generales de las actividades propuestas

La concepción del objeto de conocimiento, del aprendizaje del sujeto, y del papel del docente que hemos explicitado para fundamentar el presente trabajo ha sido desarrollada y llevada a la práctica de aula en otras experiencias de enseñanza de la lengua escrita (algunas de ellas son: Kaufman y otros, 1989; Nemirovsky, 1989; Palacios, Muñoz y Lerner, 1990; Tolchinsky, 1993). Hemos tenido en cuenta en nuestro propio trabajo este rico bagaje de situaciones didácticas.

En nuestra experiencia, según los principios expuestos, tanto en educación infantil como en primaria, las situaciones didácticas están mayoritariamente «enhebradas» en torno a proyectos, donde se producen e interpretan textos. Las tareas están diseñadas de tal modo que permitan que cada niño participe según sus conocimientos (acerca del mundo en general, del sistema de escritura, del lenguaje escrito, y según el desarrollo de sus estrategias lectoras y escritoras). Dado que estos conocimientos son diferentes de un niño a otro, se trata de propuestas «amplias» o «abiertas», que no se reducen a esperar una única respuesta válida. Pensamos que este diseño posibilita el avance de todos a partir de los puntos de partida individuales.

El hecho de que las tareas puedan resolverse según los diferentes conocimientos desarrollados por cada niño nos permite a los docentes observar qué saben (erróneo o no) acerca de los aspectos curriculares que se proponen trabajar. En las tareas con una única respuesta correcta posible, se pierde de vista la lógica del pensamiento infantil.

Hemos intentado que las actividades llevadas a cabo fueran funcionales —real o simuladamente—. Como afirmamos anteriormente, del mismo modo que en la vida cotidiana, leer y escribir en la escuela sólo tienen sentido en la medida que permiten conseguir unos fines definidos (informarse, comunicarse, disfrutar). En educación infantil y en primaria trabajamos, pues, con materiales auténticos en situaciones retóricas concretas, es decir, situaciones comunicativas específicas.

Los niños, desde pequeños, interpretan y producen textos, cada uno a su nivel. Sus producciones escritas son revisadas desde distintos puntos de vista. También, una misma lectura es retomada en sucesivas ocasiones para profundizar o analizar diversos aspectos de la misma. Estas actividades lectoras y de escritura se intercalan con actividades de reflexión metalingüística.

Las tareas de reflexión metalingüística explícita (sobre diferentes aspectos de la lengua, del sistema de escritura y del tipo de texto) se realizan tomando como unidad de análisis, en todo o en parte, el texto que se está utilizando en la actividad funcional. De este modo, están vinculadas a los proyectos de producción y consulta de textos, ya que analizan algún nivel y aspecto del tipo de texto en torno del cual se organizan dichos proyectos (ver tabla en pág. 61).

Hemos planteado el marco teórico de nuestra experiencia, en lo relativo al objeto de conocimiento, al sujeto que aprende y al proceso de enseñanza. Falta por caracterizar un elemento complementario a este último: la evaluación del proceso pedagógico, lo que haremos en las páginas siguientes.

4. La evaluación

A continuación explicitaremos qué entendemos por evaluación, ya que a lo largo del quehacer docente reflejado en estas páginas está presente nuestra concepción sobre la misma. El trabajo sobre evaluación elaborado por D. Lerner y A. Palacios (1992) ha contribuido considerablemente al desarrollo de nuestras ideas sobre el tema.

4.1. Para qué y qué evaluar

En primer lugar, conviene precisar la función de la evaluación dentro de la enseñanza, es decir, para qué debemos evaluar. La evaluación sirve, fundamentalmente, para regular la enseñanza. En estrecha relación con el para qué, analizaremos qué evaluamos. Evaluar significa valorar los tres «vértices» del proceso didáctico:

- a) los conocimientos del niño que aprende,
- b) las estrategias utilizadas por el docente para favorecer el aprendizaje,
- c) los aspectos curriculares abordados.

a) Respecto a los **alumnos**, evaluar significa apreciar si en cada uno de los niños existen avances comparados a sus propios puntos de partida individuales, es decir, si la enseñanza les está ayudando a aprender. Por el contrario, evaluar no es averiguar cuánto les falta para alcanzar cierto objetivo específico, no significa —para nosotras— comparar a los niños entre sí o «medirlos» haciendo referencia a una «escala estandarizada» externa que nos dice qué debieran saber en cada momento.

En consecuencia, evaluamos qué saben los niños: dado que deberemos ayudarles a profundizar en ese conocimiento, a sistematizarlo, a explicitarlo, a justificarlo encontrándole razones, a compartirlo con sus compañeros. Darnos cuenta de qué saben ya los niños nos sirve para no creer que les estamos «presentando» cierta información por primera vez. Evaluamos, también, para saber qué interesa a los alumnos: lo tendremos en cuenta porque sabemos que es un terreno fértil para el aprendizaje.

Evaluamos qué saben los niños erróneamente, para conocer sus errores sistemáticos, su lógica firme aunque distinta de la nuestra: los docentes necesitamos

comprender ese conocimiento infantil, para respetarlo pero también para ayudarles a reflexionar sobre el mismo, a ponerlo en relación con otras nociones que se ajustan más al saber del «experto», a confrontarlo con el de sus pares, a cuestionarlo, a reestructurarlo, a superarlo poco a poco.

Evaluamos qué no saben los niños, y qué es lo que les cuesta. Aquello que les resulta difícil, que les presenta dificultad, no lo dejamos para niveles de enseñanza superiores. Como hemos mencionado páginas atrás, no suprimimos un contenido si estamos convencidas que sería importante abordarlo en clase. Tratamos de entender sus dificultades y procuramos trabajar sobre ellas quizá aun más sistemáticamente que sobre los contenidos fáciles, que «salen por sí solos». Los alumnos necesitan más ayuda del docente justamente en lo que les resulta difícil, ya que es probable que lo fácil lo aprendan por su cuenta (no olvidemos que lo fácil y lo difícil es relativo a cada sujeto según sus experiencias personales y sociales). Hemos comprobado reiteradamente que lo que no interesa y cuesta mucho en la primera ocasión que lo proponemos (por ejemplo, el trabajo con textos de información o con el periódico), poco a poco puede ir despertando curiosidad y generando el compromiso de los niños si el docente, convencido del valor de ese trabajo, continúa planteándolo de forma continua aunque diversificada.

b) En relación al **docente**, evaluamos nuestro papel con el fin de comprender si el modo en que conducimos la enseñanza nos permite conseguir los fines que deseamos, si el conjunto de decisiones que hemos tomado favorecen u obstaculizan los objetivos pedagógicos que tenemos planteados. Por ello valoramos cada uno de los elementos que en la clase dependen en gran medida de elecciones del enseñante: los materiales empleados, la organización dinámica de los niños, la distribución de los espacios, la utilización de los tiempos, los modos de intervención del docente en clase, las actividades propuestas, las consignas y las normas de trabajo...

c) En lo que respecta a los **contenidos curriculares**, evaluamos si los mismos están bien planteados, es decir, si corresponden a lo fundamental del objeto de conocimiento que pretendemos ayudar a conocer, si no lo desnaturalizan. Analizamos si, efectivamente, hemos trabajado en clase con aquellos aspectos de la lengua escrita que deseamos se apropie el sujeto. Examinamos si hemos abordado con la frecuencia conveniente determinados niveles del objeto de conocimiento. Observamos si la exploración de alguna cuestión que hemos propuesto en las actividades didácticas realizadas debe ser profundizada. Nos preguntamos si, acaso, sería conveniente (volver a) trabajar determinados contenidos, en función de las posibilidades y dificultades de los niños.

Para valorar si hemos descuidado, tratado insuficiente o inadecuadamente algún contenido curricular, utilizamos retrospectivamente la misma tabla de aná-

lisis que nos ha servido para planificar (véase la tabla de análisis en el cuadro número 1 de las páginas 60-61). Después de realizada la actividad, podemos pensar si realmente hemos estado abordando éstos y no otros aspectos de la lengua escrita y, por lo tanto, tendremos en cuenta este análisis de los contenidos al planificar la enseñanza posterior.

En síntesis, la evaluación nos ayuda a conocer el punto de partida de los niños en relación al objeto de conocimiento y, de este modo, a anticipar el trabajo futuro en clase, así como a mirar retrospectivamente la actuación de los alumnos y de nosotras como docentes. También nos sirve para apreciar si los contenidos que nos planteamos enseñar han sido razonablemente tratados.

Estas evaluaciones no tendrían sentido si no sirvieran para mejorar la enseñanza, para introducir cambios sobre la marcha de la misma, para adaptarla a los requerimientos del aprendizaje de los niños y al tratamiento pertinente del objeto de conocimiento.

Por ello, más que pensarlas como «hechos» puntuales en extremos temporales (inicial y final), consideramos un «proceso» evaluativo permanente, a lo largo del curso, día a día (aunque con momentos de mayor sistematización). Es decir, estamos atentas, en la medida en que podemos, a conocer a nuestros alumnos y a percatarnos de nuestras intervenciones. Y, a la vez, a reflexionar sobre si estamos contribuyendo con nuestra labor (y si lo podríamos hacer mejor) a lograr los objetivos que guían nuestra práctica abordando los contenidos curriculares pertinentes.

Por tanto, atribuimos a la evaluación un lugar importante a la hora de planificar, ya que según valoremos la enseñanza pasada, así continuaremos, o introduciremos variaciones en la enseñanza futura. Del mismo modo, de acuerdo a las necesidades, posibilidades y dificultades que encontremos en los alumnos, planificaremos abordar más intensivamente cierto contenido, intentaremos diseñar nuevas actividades que les permitan ir superando los problemas. O diseñaremos nuevas actividades para «tirar del hilo» de lo que ya saben: para ayudar a desarrollarlo, ampliarlo, generalizarlo, profundizarlo, argumentarlo, relativizarlo...

4.2. Cuándo y cómo evaluamos

Hemos dicho que evaluamos continuamente. Con cierta periodicidad planteamos algunas situaciones específicas de evaluación, para apreciar más de cerca el conocimiento desarrollado por los alumnos. Sin embargo, fundamentalmente, evaluamos mientras enseñamos: las mismas actividades didácticas que proponemos con el fin de que contribuyan al aprendizaje de los niños, también nos sirven como situaciones de evaluación. Durante estas actividades observamos la actuación de los niños, la adecuación o no de los materiales y las consignas, las posibilidades que ha abierto o cerrado el uso de los espacios; observamos si la

forma de organización de los niños favorece o no el mejor aprendizaje, intercambio, compromiso con la tarea, reflexión individual, etc. ¿Por qué intentamos apreciar las necesidades de los niños y los efectos de la enseñanza *durante* las propias situaciones didácticas? Porque pensamos que esta información que extraemos en contexto nos será útil a la hora de planificar, más útil que una información obtenida fuera de las circunstancias en que dicha planificación deberá hacerse efectiva.

Ahora bien, una evaluación basada en la observación de lo que ocurre en las actividades didácticas es muy difícil de realizar a menos que el enseñante pueda tomar cierta distancia del acontecer del aula en el que está inmerso. Se trata de una distancia que le permita objetivar, precisar, distinguir y analizar diferentes aspectos que en la práctica se dan mezclados. Un registro escrito de lo sucedido en el aula, organizado según ciertos ejes de análisis, cumple con esta función. La reconstrucción por escrito es, a nuestro juicio, el eslabón necesario para poder utilizar las mismas situaciones de enseñanza como situaciones de evaluación. La frecuencia de estos registros y los aspectos a observar y analizar dependerán de cuán exhaustiva se pretenda sea la evaluación³.

¿Qué consecuencias ha tenido en nuestra práctica la concepción de evaluación que acabamos de describir?

A diferencia de la forma de evaluación más extendida que se basa sólo en los resultados, nos propusimos seguir el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos a partir de sus producciones e interpretaciones de textos y de su participación en clase. Para ello, las maestras tomaron algunos apuntes durante el desarrollo de las actividades⁴ con los que posteriormente reconstruimos por escrito lo ocurrido en las clases, lo analizamos desde cierta perspectiva y planificamos cómo dar continuidad a la enseñanza. Estos registros han sido el origen del libro que el lector tiene entre sus manos.

Por tanto, si decimos que las actividades de enseñanza nos sirven para evaluar, también debemos decir que esta evaluación es posible en la medida en que, fuera de la situación de aula, reflexionamos sobre lo ocurrido en ella. La forma de llevarlo a cabo ha sido a través de registros escritos que reconstruyen diversos aspectos observados en la clase (acerca de los niños y de la propia actividad didáctica). De este modo, es la escritura la que posibilita el análisis y la reflexión. Y es la reflexión (que tiene como base los registros elaborados por las maestras y los trabajos escritos por los propios niños) la que permite la evaluación.

³ El problema acerca de la frecuencia y de los aspectos a ser evaluados no se da únicamente en la evaluación que tiene como fuente la observación. La cuestión sobre la exhaustividad de la evaluación también atañe a las evaluaciones «sumativas» o finales.

⁴ En realidad, las demandas de una clase hacen que estos apuntes sean telegráficos y, en consecuencia, la escritura la realizamos generalmente a posteriori.