

El docente y la evaluación de la lectoescritura

Stella Serrano de Moreno*

Las nuevas corrientes pedagógicas están de acuerdo en señalar que el rol predominante del docente de hoy es el de ser facilitador del aprendizaje de sus alumnos. Pero, ¿qué significa facilitar el aprendizaje? Para Carl Rogers (1975), facilitar consiste en: "Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desarrollar el sentido de indagación, abrir el camino hacia la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio" (p. 90).

Un docente facilitador del aprendizaje es entonces aquel que plantea situaciones problemáticas para que los alumnos las identifiquen, trabajen intelectualmente, busquen y aporten soluciones; aquel que estimula y anima a sus estudiantes a pensar críticamente, que facilita el proceso de aprendizaje mediante la organización de experiencias que brindan al alumno la oportunidad de participar activamente pero con absoluta libertad y tiempo para experimentar, manipular, preguntar, razonar, discutir y opinar; aquel que estimula favorablemente la curiosidad en sus educandos, que crea las condiciones para que experimenten y corran riesgos. Un docente facilitador para desarrollar el pensamiento reflexivo, la actitud crítica y la formación de hábitos de estudio y de trabajo adecuados.

Para responder a todo esto, ese docente necesita un cambio profundo en su praxis pedagógica. Este cambio debe comenzar por un examen de sus propias actitudes y convicciones frente al proceso de aprendizaje, frente al alumno como participante activo en el mismo y frente a la evaluación como elemento fundamental de su quehacer pedagógico.

¿Cómo puede el docente convertirse en facilitador del aprendizaje de la lectoescritura si vive en constante contradicción entre lo que las nuevas concepciones plantean sobre este proceso y su quehacer diario en el aula?

Aunque en las últimas décadas las investigaciones psicogenéticas y psicolingüísticas han confirmado que los niños son agentes activos de su propio aprendizaje, que el conocimiento no es algo que se construye desde afuera sino que es construido desde adentro por el mismo alumno como sujeto cognoscente, sin embargo, todavía la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en los niños sigue basado en el enfoque tradicional de jerarquía de habilidades.

Lamentablemente, aún persiste la creencia entre los educadores de que la lectura y la escritura deben ser lógicamente analizadas en unidades de conocimiento lingüístico, las cuales a su vez pueden ser aprendidas a través de la instrucción (Aulls, 1983), mediante metodologías que ponen énfasis en la

* La autora posee una Maestría en Educación, Mención Lectura, de la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

decodificación, repetición y descomposición del texto en sílabas, palabras y oraciones y copia mecánica de modelos.

De acuerdo con dicha creencia, tanto la lectura como la escritura se descomponen en una serie de habilidades que deben ser aprendidas en secuencia por todos los estudiantes. Estas habilidades deben ser directamente observables en los educandos de tal forma que permita evaluar si han sido aprendidas. Para ello la exactitud y automaticidad de las respuestas dadas son la clara evidencia del grado en el cual la habilidad ha sido aprendida y de la disposición del estudiante para progresar a una habilidad más compleja (Samuels y Schachter, 1978, cit. en Aulls, 1983).

Si el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura gira en torno de estos principios, es lógico que la evaluación siempre esté centrada en el resultado final que el alumno alcanza, el cual se concibe así: Leer es descifrar un texto o extraer exactamente la información que está en él, porque se considera que sólo allí está el significado y el lector debe encontrarlo y extraerlo. Y escribir es reproducir mediante signos gráficos una emisión oral. En ambos casos, el único problema para el alumno consiste entonces en saber pasar de un código a otro.

Esta manera de concebir el resultado y el proceso determinan, según Ferreiro (1982), "... el modo de evaluación de los logros y de los fracasos del aprendizaje. Se evalúa la posibilidad de sonorizar un texto (con la suposición de que el significado se da 'por añadidura' cuando la sonorización es correcta); se evalúa la posibilidad de reproducir una serie ordenada de letras que se han copiado previamente, una y otra vez" (p. 2).

Esta concepción de la evaluación de la lectoescritura, derivada de la concepción que sobre el proceso de su aprendizaje tienen los maestros, ha generado un conjunto de problemas que a su vez influyen o determinan la forma como el docente orienta el aprendizaje.

Estos son algunos de esos problemas, que no sólo están presentes en la evaluación del proceso de lectoescritura, sino también en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general:

1. La evaluación es un proceso aislado del proceso de aprendizaje. Hay momentos especiales para la evaluación, los cuales generalmente están ubicados en la última etapa de todo el proceso.
2. Se evalúa el producto final, el resultado y no el proceso. Cuando se evalúa el resultado hay más preocupación por conocer lo que el alumno no sabe, mientras que al evaluar el proceso se conoce lo que cada alumno es capaz de hacer con el propósito de orientarlo y de ayudarlo a crecer. Cuando se evalúa el resultado no se tienen en cuenta elementos significativos del proceso: en qué condiciones el niño comienza, cuáles son sus potencialidades, qué acciones realiza cada niño para aprender, condiciones en que aprende, la adecuación o no de los objetivos y contenidos planificados al nivel de desarrollo y a los intereses y experiencias del alumno, la actuación del propio

docente y la determinación de un conjunto de factores que en un momento dado inciden en el proceso.

3. El criterio de evaluación aparentemente válido es el de calificar, con lo cual se evidencia confusión entre calificar y evaluar. El único criterio reconocido para asignar calificaciones es el del profesor con poder para decidir qué debe aprender, cuándo y si aprendió o no aprendió. La "nota", entonces, ha desempeñado hasta ahora el papel de único e insustituible instrumento de esa evaluación altamente subjetiva, arbitraria y carente de toda base científica.

4. No se toma en cuenta al alumno con sus intereses, experiencias y necesidades, como tampoco su propio ritmo de aprendizaje. Esta evaluación pretende homogeneizar a todos los alumnos como si fueran iguales. Todos deben aprender al mismo ritmo, con las mismas metodologías y bajo las mismas exigencias. Todos deben aprender las mismas preguntas y pasar los mismos exámenes, como si la evolución mental de cada sujeto fuera independiente de su propio proceso biológico, de sus experiencias de vida, de las operaciones intelectuales y niveles de pensamiento que ha ido desarrollando y sólo dependiera del proceso instructivo de la clase.

5. El sistema de evaluación es una clara evidencia de la relación autoritaria y vertical que se establece entre educador y educando. La evaluación como juicio del maestro sobre el rendimiento del alumno resulta irracional puesto que está basada sobre controles continuos. Se evalúa para corregir, para castigar, para reprimir e incluso para maltratar.

6. Se evalúa, en el caso concreto de la lectoescritura, tomando en cuenta los aspectos formales, mecánicos y secundarios del proceso de aprendizaje y se olvida la esencia de estos dos aprendizajes: construir significado para usarlo en la comunicación.

7. Con este tipo de evaluación se empobrece y se limita el proceso activo del lenguaje, al hacer de su aprendizaje una tarea artificial, sin ninguna significación, reduciéndolo a la repetición mecánica de una serie de sonidos, evitando así que las actividades correspondientes a las cuatro formas de lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir, sean tan satisfactorias como las que tienen que ver con jugar, dibujar, pintar, etcétera.

A pesar de que los problemas señalados están presentes en nuestro medio escolar, creemos que todavía estamos a tiempo de propiciar y de lograr cambios. Estos cambios deben partir del propio docente, del reconocimiento de su papel en el proceso educativo, puesto que el maestro es considerado el pilar fundamental de la educación y de él depende la orientación que le dé al proceso.

El papel del docente ya no se centra en transmitir conocimientos preelaborados sino que debe constituirse en observador, guía y facilitador de situaciones para ayudar a los alumnos a aprender a leer y escribir de manera natural; debe ser flexible y comprensivo en su actuación para crear un ambiente agradable, sin tensiones y por lo tanto apropiado para que el aprendizaje se realice; debe estimular a los alumnos en forma permanente y

aceptar todo lo que surge de ellos mismos; debe promover el intercambio y la confrontación de opiniones dentro del grupo.

Un docente facilitador debe crear un clima propicio en el cual "los errores" y dificultades confrontados sean considerados como elementos necesarios del desarrollo, aprovechables para lograr progresos en el aprendizaje; debe propiciar la autoevaluación en lugar de corregir en forma autoritaria. En fin, debe crear las condiciones necesarias para que el crecimiento personal y social del alumno se desarrolle en la forma más satisfactoria.

Un docente facilitador del aprendizaje de la lectoescritura utiliza la evaluación como un medio para conocer los procesos que se desarrollan en los alumnos, para comprender y respetar el ser individual de cada uno, para descubrir las dificultades que ellos confrontan, así como para estimular la reflexión sobre las mismas para superarlas.

La evaluación, por tanto, debe constituirse en una actividad continua y permanente durante todo el proceso de aprendizaje, dado que es inherente a él. No existe un momento determinado para evaluar, como por ejemplo, al final de la clase, de una actividad o de la semana, sino que la evaluación debe estar presente mientras docentes y alumnos viven experiencias de aprendizaje significativas. El docente está evaluando cuando observa a los alumnos mientras usan el lenguaje, mientras hablan, leen y escriben sobre determinados temas, mientras discuten, formulan preguntas o plantean inquietudes, mientras les brinda la oportunidad de reflexionar acerca de lo que ellos mismos preguntan, de lo que hacen y por qué lo hacen. Por lo tanto, no existirán evaluaciones de lápiz y papel o interrogatorios orales y en un tiempo prefijado, sino que el docente llevará registros de cada situación de observación e interacción con sus alumnos, todo cuanto ellos dicen, hacen y piensan, es decir, de toda su experiencia vivida en el aula.

Por ello, el ambiente de la clase debe ser flexible y rico en oportunidades y experiencias de aprendizaje que permitan realizar la evaluación continuamente. Esta sólo puede ocurrir durante situaciones en las cuales los estudiantes trabajan en pequeños grupos, discuten y elaboran sus propias conclusiones, realizan construcciones conjuntas de escrituras, toman sus propias decisiones, seleccionan sus propios materiales, resuelven problemas por sí mismos, corren riesgos, combinan trabajo independiente con colaboración. En fin, todo tipo de situaciones que den lugar a conflictos cognoscitivos en los niños y en los cuales se les estimule para que revisen, confronten, comparen y reconstruyan sus criterios de conocimiento. Un ambiente en el cual los alumnos sean artífices de su propio aprendizaje.

Sobre la base de algunos principios derivados de las teorías que explican el proceso de lectoescritura como un proceso constructivo (Smith, 1971; Spiro, 1980; Wittrock, 1981) y psicolingüístico y transaccional (Rosenblatt, 1978,1985; Goodman, 1984), el docente puede enfocar así la evaluación:

1. Cada alumno es un ser activo en su proceso de aprendizaje, en el cual sus experiencias, conocimientos previos y su actividad cognoscitiva juegan un papel fundamental en la construcción de significados.

En la evaluación, significa:

a) Tomar en cuenta el papel que juegan las experiencias, intereses y necesidades de cada alumno en el proceso de aprendizaje que cada uno realiza.

b) Respetar lo que cada niño está en capacidad de hacer y el tiempo que necesita para ello, sin pretender someter a los alumnos a las mismas situaciones como si todos fueran iguales. Respetar no significa aceptar a ciegas lo que el alumno hace, significa permitir al educando reflexionar sobre el valor de lo que él hace, así como estimar las producciones que él está en capacidad de realizar para aportarle sugerencias y orientarlo.

2. La lectura y la escritura implican construcción de significados, y éste surge de la transacción del sujeto con el texto que lee y escribe.

En la evaluación significa:

a) Poner énfasis en la construcción de los significados producidos como lo esencial del proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, para lo cual ha de propiciar situaciones de reflexión sobre lo que el niño hace, siente y piensa. De esta manera evita centrarse en la evaluación de los aspectos mecánicos del proceso: entonación, pronunciación, identificación de palabras, rapidez, para el caso de la lectura u ortografía; copia de modelos, legibilidad, para el caso de la escritura.

3. El significado construido puede variar de un lector a otro, por cuanto cada lector construye significados haciendo uso de su conocimiento y experiencias relacionadas con el tema, de los procesos de asimilación y acomodación que posee, de los propósitos que orientan la lectura, de sus creencias y valores y de su vida afectiva en general.

En la evaluación significa:

a) Respetar lo que cada alumno realiza, lo que cada uno ha construido y aceptar, en principio, las producciones de los alumnos como válidas aun cuando no se correspondan con el punto de vista del adulto y luego promover el trabajo conjunto entre los alumnos, para que a partir de la discusión y confrontación de opiniones, se llegue a un acuerdo sobre la construcción más adecuada. Cuando este acuerdo no se logra se debe orientar a los alumnos para que recurran al texto a fin de aclarar dudas y superar conflictos (Lerner, 1985).

4. Durante el proceso de lectura y escritura se construyen hipótesis que luego el lector verifica, acepta o rechaza.

En la evaluación significa:

- a) Permitir al alumno libertad para que construya hipótesis, para que se exprese y se comuniquen, aun corriendo el riesgo de equivocarse.
- b) Permitir los errores como parte del proceso de aprendizaje, aceptarlos como elementos necesarios del desarrollo y estimular a los alumnos a correr riesgos, reafirma la personalidad, eleva la autoestima, fomenta la libertad de pensamiento y desarrolla la actitud crítica y creativa. El lema en el aula debería ser: "aprendamos de nuestros errores".

La evaluación debe constituirse en un instrumento que le permita al docente derivar información útil sobre cómo cada alumno va aprendiendo, sobre sus progresos, necesidades y dificultades confrontadas, para orientarlo, estimularlo y ayudarlo cuando sea necesario. De igual forma, la evaluación debe permitir analizar, orientar y redefinir los programas, las oportunidades de aprendizaje, los materiales y estrategias que conformen el currículum de la lectura y escritura.

Finalmente es necesaria una evaluación que permita conocer el proceso de aprendizaje del niño e intentar comprender cómo pasa de un estadio de menor conocimiento a un estadio de mayor conocimiento; una evaluación que se desarrolle en un clima de confianza y seguridad, en el cual los alumnos se sientan orientados y no controlados o corregidos y en el que reine una actitud de respeto hacia el trabajo constructivo que cada uno realiza y hacia el tiempo que le demanda hacerlo. Una evaluación en la que el punto de vista del adulto no se constituya como el único válido, sino que tome en cuenta el punto de vista del sujeto de aprendizaje para comprender sus problemas y apreciar el modo de resolver sus dificultades; una evaluación en la que los "errores" sean considerados como elementos constructivos en la búsqueda y expresión del significado. Por último, una evaluación en la que cada alumno sea considerado como un ser diferente a los otros, con una carga propia de experiencias que son determinantes en su proceso de aprendizaje.

Tenemos confianza en que las sugerencias aquí formuladas pueden ayudar al docente a comprender aún más a sus alumnos como seres humanos en formación, a confiar plenamente en sus capacidades, a rescatar el derecho de los niños a ser respetados, tanto en sus actuaciones como en sus producciones, aun cuando no se correspondan con sus aspiraciones como adulto, a rescatar también ese saber construir que trae el niño cuando ingresa a la escuela; en fin, a ayudar a formar niños y adultos activos, espontáneos, comunicativos, optimistas y creativos, comprensivos de sí mismos y de los demás, dispuestos a respetarse y a respetar a los otros.

Referencias bibliográficas

- Aulls, M. (1983) Relating reading and other language arts: A need for reasoned decisions. En Ulrich H. Hardt (ed.) **Teaching reading with the other language arts**. Newark, Delaware: IRA.
- Dubois, M.E. (1987) **El proceso de lectura: de la teoría a la práctica**. Mérida: Universidad de Los Andes.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982) **La psicogénesis de la lengua escrita y su relación con la evaluación psicopedagógica**. CEIPA: Mimeografiado.
- Goodman, K. (1976) Behind the eye: What happens in reading. En H. Singer y R. Ruddell (eds). **Theoretical models and processes of reading**. 2a ed. Newark, Delaware: IRA.
- Goodman, K. (1982) El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las leyes y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comp.) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1986) **What's whole in whole language?** U.S.A.: Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y. (1978) Kid watching. An alternative a testing. En **National Elementary School Principal**, V. 57. 4:41-45.
- Goodman, Y. (1985) Kid watching: Observing children in the classroom. En A. Jagger y Smith-Burke M. Trika (comp.) **Observing the language learner**. Newark, Delaware: IRA.
- Halliday, M.A.K. (1982) Relevant models of language. En B. Wade (ed.) **Language perspectives**. London: Heinemann Educational Books.
- Lerner, D. (1985) La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. **Lectura y Vida**, Año 6, 2, 1985.
- Marek, A. (1984) **A kid-watching guide: Evaluation for Whole Language classroom**. Tucson: University of Arizona.
- Rogers, C. (1975) **Libertad y creatividad en la educación**. Buenos Aires: Paidós.
- Spiro, R.J. (1980) Constructive processing of prose comprehension. En Rand Spiro, Bertran Bruce y William Brewer (eds.) **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Vygotski, L.S. (1979) **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, Grijalbo.

Esta comunicación fue presentada en el Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, Buenos Aires, 4 al 7 de julio, 1989.