

Introducción

En este libro presentamos los resultados de un trabajo colectivo.

No obstante, he resuelto escribir de manera solitaria esta introducción porque tengo una deuda personal con los maestros y directivos que, durante más de veinticinco años, compartieron conmigo la enorme responsabilidad de transformar en sus aulas la enseñanza de la lectura y la escritura, con las vicisitudes de esfuerzo, angustias y alegrías que dicho cambio conlleva¹.

Hace ya tres décadas que las investigaciones de Emilia Ferreiro, en las que tuve la fortuna de participar, comenzaron a poner de manifiesto la construcción de diferentes ideas de los niños sobre la escritura. Gracias a los aportes de la Lingüística y la Psicolingüística pudimos revisar la concepción del proceso lector. Accedimos también a comprender la producción de un texto desde el contenido que se quiere transmitir, el propósito de la escritura y sus destinatarios: qué escribe, para qué escribe, para quién... Y, asimismo, fuimos reconceptualizando qué es lo que debemos enseñar para que el alumno aprenda a leer y a escribir, centrándonos en las prácticas sociales de lectura y de escritura así como en la sistematización y reflexión sobre la Lengua al servicio de esas prácticas.

Pudimos, pues, tener claridad acerca del sujeto que aprende y del objeto de enseñanza: cómo construye el niño su conocimiento en este dominio y qué es lo que tenemos que enseñar.

¹Si bien me refiero en términos generales a muchísimos docentes de diferentes instituciones y localidades que no solamente escucharon las propuestas, sino que las enriquecieron con sus aportes, quiero hacer un agradecimiento especial a una escuela que me abrió, para siempre, sus puertas y su corazón: el Colegio Alas de El Palomar.

Emprendimos, asimismo, con valiosas colegas, un largo camino por los terrenos de la didáctica, indagando cuáles alternativas de enseñanza eran mejores para que los alumnos incursionaran con eficiencia y placer en el mundo letrado².

Creo que, durante todos estos años, he podido acompañar a los docentes de manera provechosa para que comprendieran cómo piensan y aprenden sus alumnos, cuáles son las características de aquello que queremos enseñar y qué situaciones e intervenciones didácticas son más fecundas para poner en contacto al que aprende con el contenido que debe asimilar. Pero a la hora de evaluar, los dejé solos. Me estoy refiriendo, concretamente, a que no podía ofrecer nada que reemplazara las pruebas escritas que se administran de modo habitual en las escuelas.

De esta manera, los maestros enseñaban a leer y a escribir desde una perspectiva constructivista y luego aplicaban evaluaciones tradicionales para constatar lo aprendido, mientras yo seguía diseñando y poniendo a prueba diferentes modalidades organizativas del trabajo en el aula: actividades habituales, proyectos de producción de textos, proyectos institucionales, secuencias de lectura, situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua... (Kaufman y otros, 2007).

Esta situación no era sostenible. En México hay una expresión muy gráfica que puede ilustrar cómo me sentía: "fingiendo demencia". En nuestro país diríamos que me hacía la tonta... Debo confesar, en mi descargo, que esta actitud se debía más a una sensación de impotencia que a una opción voluntaria. No sabía cómo hacer para evaluar de una manera coherente aquello que estábamos enseñando.

Nuestro accionar didáctico está basado en la premisa de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo y que ese aprendizaje implica un largo proceso que sigue su curso a través de toda la escolaridad. Ahora bien: las alternativas evaluadoras más generalizadas no evalúan procesos, sino estados. Son las pruebas tradicionales que constatan cuánto ignoran los niños, pero no nos brindan la posibilidad de comparar ese dato con lo que saben. Son pruebas que miden, por

² Delia Lerner, Mirta Castedo, Claudia Molinari, Myriam Nemirovsky, Telma Weisz, Mirta Torres, Ani Siro, Sofía Vernon, Liliana Tolchinsky, Ana Teberosky y María Elena Cuter, entre otras.

lo general, saberes lingüísticos desligados de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Es difícil evaluar un proceso si en cada año se presentan problemas muy dispares para resolver. El eje de nuestra propuesta pasa por evaluar de qué diferentes maneras los niños van abordando las mismas situaciones de lectura y de escritura, y cómo van poniendo en juego determinadas estrategias para procesar la información y elaborar textos, año tras año al comenzar y finalizar cada grado.

Para apreciar cómo progresa en sus prácticas de escritura y de lectura, no resulta provechosa una situación en la que el alumno escriba o lea palabras en primer grado, oraciones en segundo y textos en tercero. La capacidad para leer palabras no es predictiva de que ese niño pueda después leer textos poniendo en juego estrategias que no son demandadas por la tarea anterior. La posibilidad de escribir correctamente palabras no garantiza la alternativa de que, un año después, ese alumno escriba buenos textos. En suma: nos interesa ver cómo leen y escriben palabras y textos a lo largo de todo el ciclo y nos proponemos establecer ciertos patrones que nos permitan fijar expectativas de logro específicas para cada año.

Llegó, finalmente, el momento en que se impuso comenzar una investigación para diseñar instrumentos evaluadores de los aprendizajes de los niños. Tuve la suerte de estar participando en el proyecto PEF (Proyecto Escuelas del Futuro), destinado a la mejora de la calidad educativa, en el que era indispensable contar con instrumentos confiables que dieran cuenta de los avances de los alumnos.

Este proyecto coordinado por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés se desarrolló en instituciones escolares públicas y parroquiales a las que concurrían niños pertenecientes a sectores muy desfavorecidos y contó con la financiación de fundaciones tales como Bunge y Born, Ethos, Cepas, Familia Galperín y la Fundación por Pilar.

En el año 2006, con Marcela Marguery, Celina Wuthenau y Andrea Zaidenband, comenzamos a poner a prueba alternativas diferentes de evaluación. El año siguiente se sumaron a ese equipo, de manera voluntaria e independiente, Adriana Gallo y Noemí Ortega, directoras

de la Escuela Nuestro Lugar y del Colegio Bayard, instituciones que comenzaron a participar en la investigación. Finalmente, a este grupo tan valioso de profesionales, se incorporó María Elena Rodríguez, reconocida lingüista a quien agradezco especialmente todo lo que me enseña.

De este modo, la población de esta investigación originalmente conformada por las escuelas PEF —N.º 25 de Beccar, N.º 25 de Del Viso, N.º 26 de San Isidro, N.º 20 de Wilde y el Instituto San Rafael— fue ampliada con la inclusión de esos dos establecimientos de la Ciudad de Buenos Aires y del Colegio Alas de El Palomar, provincia de Buenos Aires, mencionado anteriormente en una nota, del que soy asesora desde hace más de veinte años. Estas tres últimas escuelas atienden población de clase media. Su inclusión nos está permitiendo diseñar instrumentos que sean de utilidad para todos los alumnos, porque no deseamos caer en la tentación de diseñar pruebas diferentes para niños pertenecientes a distintos medios socioculturales. Esto es posible porque en ambos contextos determinamos expectativas mínimas de logro al finalizar cada ciclo lectivo, tomando en cuenta para cada año el nivel inicial de conocimiento de cada alumno.

Entre el año 2006 y 2008 se administraron 5211 evaluaciones exploratorias que nos permitieron ir modificando y ajustando el instrumento. En el año 2009 tomamos 1628 evaluaciones, la mitad a comienzo y la otra mitad al finalizar el año. Este material nos permitió acceder a un primer estudio comparativo de resultados tanto entre la evaluación diagnóstica y la de fin del ciclo lectivo como entre las diferentes escuelas.

El propósito de este libro es compartir con otros docentes el instrumento de evaluación resultante de la reiterada puesta a prueba de diversas alternativas a lo largo de estos años.

En el *capítulo 1* se despliega la fundamentación teórica de esta propuesta de evaluación.

En el *capítulo 2* presentamos el instrumento completo elaborado para relevar el conocimiento que poseen los alumnos de primer ciclo sobre las prácticas del lenguaje.

Los *capítulos 3, 4 y 5* están destinados a profundizar la inmersión

en los ítems seleccionados para evaluar los conocimientos acerca del sistema de escritura, de la comprensión lectora y del lenguaje escrito respectivamente.

El apartado "*Conclusiones entre luces y sombras*" funciona a modo de cierre de este trabajo.

Quiero informar que, a partir de esta página, el libro será un *producto coral* integrado por las voces de todo el equipo de trabajo ya presentado. Voces de colegas, amigas, mujeres entrañables que hicieron posible que llegáramos hasta aquí y que cada jueves de reunión pasara a ser el mejor día de la semana.

Ana María Kaufman