

## CAPÍTULO 5 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Beatriz Castro Bayón. CRA “Ribera de Porma” (León).

Oscar M. Casado Berrocal. CEIP “Ponce de León” (León) y Universidad Isabel I de Castilla.

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

### 5.1 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el CRA Ribera del Porma situado en la provincia de León. El centro está conformado por 4 localidades en las que se imparten las etapas educativas de Infantil y Primaria, agrupando a los alumnos de varios niveles en una misma clase. El número total de alumnos es de 67.

Las cuatro localidades están cercanas entre sí y próximas a la capital de provincia. El alumnado proviene de los pueblos de la zona y no cuentan con transporte escolar. Esta situación, sumada a la cercanía de la capital leonesa, ha hecho disminuir el número de matrículas durante los últimos años.

La experiencia se ha desarrollado en la etapa de Educación Infantil con alumnado de 5 años en un grupo de 12 estudiantes. Aunque en la etapa de Infantil se trabajan las tres áreas de manera global, la presente experiencia se centra de manera más específica en contenidos del área de Lenguajes: Comunicación y Representación.

El objetivo principal de la etapa de Educación Infantil es que el alumnado adquiera un grado adecuado de autonomía en el trabajo diario. De manera más concreta, el área de *Lenguajes: comunicación y representación* pretende propor-

cionar al alumnado unas nociones básicas en lectoescritura que le permitan iniciar adecuadamente la siguiente etapa educativa.

## 5.2 Principales actividades de aprendizaje

Como ya se ha mencionado anteriormente, el trabajo en la etapa de Educación Infantil se afronta desde una perspectiva globalizada. Esto implica que a lo largo del día se desarrollan diferentes actividades, colectivas e individuales, de manera integrada. Entre las más habituales se podrían destacar: la asamblea inicial, actividades de lógica matemática, de lectoescritura, artísticas, de expresión oral y dramatización y la asamblea final.

La experiencia recogida se centrará exclusivamente en las cuestiones relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años). Estas actividades son las siguientes:

- (1) *Escritura cooperativa* de palabras significativas en mayúsculas.
- (2) *Autodictados individuales* en cajas de tres espacios en mayúsculas.
- (3) *Autodictados individuales* a partir de pictogramas en minúsculas.

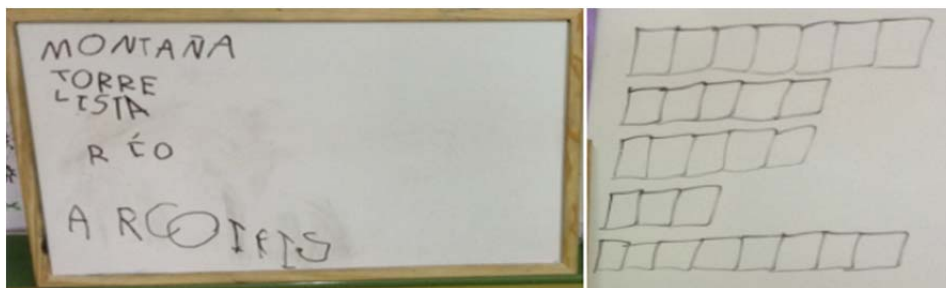


Figura 5. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de *escritura cooperativa de palabras significativas*.

La primera actividad, *escritura cooperativa de palabras significativas en mayúsculas*, siempre se desarrolla tras realizar la rutina de la asamblea. La profesora solicita al encargado o encargada del día que escriba en una pizarra una palabra que resulte significativa para él o ella. Esta palabra es escrita en letra mayúscula dado que el alumnado conoce su grafía al haberlas trabajado en los cursos anteriores. Tras comprobar profesora y alumnado que la palabra es correcta, habitualmente se realizan una serie de actividades integradas para trabajar otros conceptos (figura 5).

Las palabras permanecen escritas en la pizarra durante toda la semana. Así, cada día, los encargados añadían una diferente y con ella, una nueva forma de aprender. Por ejemplo, al preguntarles “¿qué palabra es más larga?” no es de extrañar que señalen una palabra con pocas letras que esté escrita muy grande, por delante de otra con muchas letras que están escritas en un tamaño más pequeño.

Estos momentos se aprovechan para favorecer la construcción del concepto de número natural (Galán, 2009). Para ello, se les solicita que dibujen al lado de cada palabra tantos cuadraditos como letras tenga la palabra en cuestión (todos del mismo tamaño). Esto les ayudó a hacer visible la más larga (concepto de medida), los cuadraditos que faltan para igualar una palabra a otra (concepto de resta), etc.

Al llegar el viernes también se anima al alumnado a construir un cuento de manera oral entre todos, a partir de las palabras que ellos mismos hayan ido escribiendo en la pizarra durante la semana (Rodari, 2002).

La segunda actividad, *autodictados individuales en cajas de tres espacios en mayúsculas*, también se realiza diariamente, pero en este caso de manera individual y en papel. Consiste en la realización de un autodictado a partir de palabras significativas para cada alumno. Así pues, en las diversas fichas de trabajo que se van utilizando en clase se les incluye una caja con tres espacios (figura 6) en la que

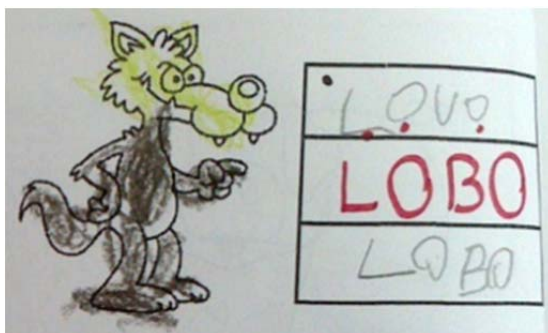


Figura 6. Ejemplo de una palabra escrita a partir de los autodictados en cajas de tres espacios.

deben incluir palabras relacionadas con la temática trabajada (también en mayúsculas). En la celda superior se escribe la palabra como ellos creen que se escribe; en la fila intermedia el docente escribe la palabra correcta si la anterior contiene errores; y en la fila inferior el alumno copia la palabra correcta.

La tercera actividad, *autodictados individuales a partir de pictogramas en minúsculas*, se realiza también diariamente y de manera individual. Sin embargo, en este caso, las palabras se escriben con letra minúscula (contenido nuevo en este curso). Debido a la complejidad que implica este aprendizaje (reconocimiento de las letras minúsculas, dominio de la realización del grafema, enlaces, etc.), esta actividad sólo se inicia con aquel alumnado que demuestra un nivel de conocimiento adecuado de las letras mayúsculas (comprobado a través de la actividad anterior). A partir de cuatro pictogramas proporcionados por la profesora y re-

lacionados con una letra concreta (por ejemplo, para la “t”: tía, tomate, tapa y tela), el alumnado debe conformar las palabras correspondientes. Para ello utiliza unas tablillas con las letras minúsculas representadas individualmente en cada una ellas. Una vez terminado este proceso se comprueban los errores dando la vuelta al pictograma para consultar la palabra escrita correctamente. Tras finalizar esta fase, el alumnado recoge los materiales y escribe las palabras, primero en el encerado y después en una ficha pautada de autodictados (figura 7).



Figura 7. Desarrollo de los autodictados a partir de pictogramas.

### 5.2.1 Sistema de evaluación

Las diferentes actividades descritas en el apartado anterior emplean la evaluación formativa como sistema de mejora de los aprendizajes de diferentes maneras.



Figura 8. La encargada del día escribe su palabra ante la mirada de sus compañeros durante la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas*.

Así pues, en lo que respecta a la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas* se emplea un sistema de coevaluación grupal, en el que los propios niños se informan unos a otros de la calidad de sus producciones. En este sentido, el alumno encargado de escribir la palabra inicia el proceso escribiendo la letra que considera adecuada. Sin embargo, en caso de error o duda son sus propios compañeros, los que le ayudan (figura 8), no diciéndole la letra correcta sino recordándole el fonema adecuado (por ejemplo: /k/k/k/k/... para que escriba la letra “C”). El encargado recibe así un feedback

inmediato de su realización, lo que favorece el aprendizaje de la conversión fonema-grafema. Al finalizar el proceso, leen entre todos la palabra realizando el proceso inverso; es decir, trabajando la conversión grafema-fonema.

El docente se limita a observar y sólo valorará la palabra escrita al final del proceso. Su intervención es necesaria en casos muy puntuales para solucionar alguna duda; por ejemplo, con fonemas homófonos (v-b, g-j, etc.) o con alguna cuestión más compleja que aún no se haya trabajado (el sonido “ch”, las letras “k” o “q”, la “h” inicial o intercalada, etc.).

Durante el desarrollo de la actividad de *autodictados individuales en cajas de tres espacios* también se utilizarán procesos de evaluación formativa. Así, después de que el alumnado escriba la palabra en la primera celda, la profesora proporciona un primer momento de feedback en el que le informa sobre los errores cometidos. Para ello, le señala con un punto las letras que haya acertado. Sin embargo, esto no significa que las letras estén escritas en el orden adecuado. Se inicia entonces un proceso de evaluación dialogada en el que profesor y alumnado van repasando juntos los errores. Tras comprobar que el alumnado ha comprendido e identificado los fallos, el docente escribe la palabra en rotulador rojo en la celda intermedia para que el niño la copie correctamente en el espacio inferior. Por el contrario, si el alumnado lo ha escrito bien a la primera, el proceso finalizará directamente y se le felicitará por su logro (figura 9).

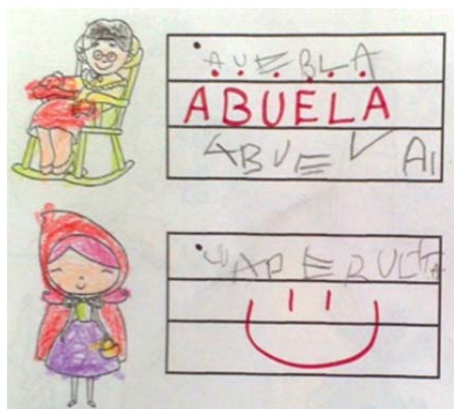


Figura 9. Ejemplo de palabras escritas a partir de la dinámica de *autodictados en cajas de tres espacios*

Finalmente, durante el desarrollo de la actividad de *autodictados individuales a partir de pictogramas* también se utilizan estrategias de evaluación formativa para potenciar los aprendizajes del alumnado. En este sentido, cuando el alumno termina de colocar las tablillas con las letras correspondientes de cada palabra solicita al profesor una primera valoración. Del mismo modo que antes, el docente no proporciona la solución directamente, sino que señala la existencia de algún fallo para que sea el alumno quién repase de nuevo la palabra formada en busca del problema. Tras solucionarlo, vuelve de nuevo a solicitar la revisión de la profesora que, tras comprobar que es correcto, ordena al alumnado contrastar la palabra que ha escrito con la que está impresa por detrás del pictograma. En este último caso, la corrección es comple-

tamente autónoma lo que libera a la profesora y proporciona una mayor autonomía al alumnado.

En la segunda fase de esta actividad en la que el alumnado refleja por escrito las palabras trabajadas tanto en el encerado como en la ficha de autodictados, la identificación y corrección de errores también se realiza de manera indirecta. En este caso, el alumnado solicita una revisión para detectar los errores y si no era capaz de identificarlos de manera autónoma a partir de las orientaciones proporcionadas por el docente, se llevaba a cabo una revisión dialogada.

Para recoger las observaciones realizadas sobre el trabajo de cada alumno se utiliza un registro sencillo como el que aparece en la tabla siguiente. En él se anotan las letras que el alumnado va trabajando cada día. Si el trabajo final presenta errores tras las sucesivas correcciones, se marcan rayando las celdas. Si el trabajo es correcto, la celda se deja en blanco y se da permiso al alumnado para que en días sucesivos avance a la siguiente letra. Este registro permite comprobar el tiempo empleado por el alumnado en superar cada letra e identificar fácilmente aquellas en las que ha tenido mayores problemas.

Tabla 22. Ejemplo de registro de los avances experimentados por los alumnos en la actividad de autodictados a partir de pictogramas.

Nombres	Días												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	...
Alumno 1	p	p	l	l	l	m	m	s	s	s	n	n	..
Alumno 2	p	p	p	l	l	l	l	l	m	m	...	...	..
Alumno 3	p	l	l	m	m	m	s	s	...	...	...	...	..
....	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Conviene aclarar que debido al carácter voluntario que posee la etapa de Educación Infantil y al hecho específico de que en esta etapa no existe calificación, en la presente experiencia no se incluye ningún procedimiento ni instrumento de calificación. En este sentido, como reflejan las diversas normativas educativas actuales, “*la valoración del proceso de aprendizaje de los niños se expresará en términos cualitativos, recogiendo la apreciación de su evolución en este proceso*” (Orden EDU 721/2008, art.13.5).

Con la intención de favorecer la comprensión de las actividades recogidas en el presente apartado, en la siguiente tabla aparecen resumidas las actuaciones e intenciones más importantes (tabla 23):

Tabla 23. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa
Reforzar la identificación de las letras mayúsculas y minúsculas y favorecer el inicio del proceso de lectoescritura.	Escritura cooperativa de palabras significativas.	Coevaluación grupal y refuerzo de feedback por el profesorado (figura 8)
	Autodictados individuales en cajas de tres espacios	Una revisión inicial del profesor más corrección dialogada a través del sistema de cajas con tres celdas (figuras 6 y 9).
	Autodictados individuales a partir de pictogramas.	Revisión inicial del profesor, corrección dialogada y autocorrección con solución por detrás de pictogramas.

### 5.3 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

Los resultados obtenidos muestran una evolución adecuada en el proceso lecto-escritor. Si atendemos a los datos recogidos en la tabla 24, podremos comparar los resultados medios observados en la actividad de *escritura cooperativa de palabras significativas*:

Tabla 24. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de escritura cooperativa de palabras significativas. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 <sup>er</sup> trimestre	3 <sup>er</sup> trimestre
El alumno escribe correctamente la palabra sin ayuda.	7%	25%
El alumno escribe correctamente la palabra con ayuda de compañeros	22%	35%
El alumno comete errores en la palabra, pese a la ayuda de los compañeros	36%	25%
El alumno comete errores al escribir la palabra y sus compañeros también.	35%	15%

Por su parte, en lo que respecta a los resultados recogidos en la tabla 25 acerca de la actividad de *autodictados en cajas de tres espacios*, también se observa una evolución bastante llamativa:

Tabla 25. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados en cajas de tres espacios. (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo de cada trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 <sup>er</sup> trimestre	3 <sup>er</sup> trimestre
Las letras escritas en el espacio superior son correctas y están en orden.	2%	11%

Las letras escritas en el espacio superior son correctas, pero no están en orden. Los errores se corrigen en el espacio inferior.	16%	25%
Las letras escritas en el espacio superior no son correctas (faltan o sobran). Los errores se corrigen en el espacio inferior.	63%	60%
Las letras escritas en el espacio superior no son correctas (orden, faltan o sobran) Los errores NO se corrigen tampoco en el espacio inferior.	19%	4%

Finalmente, en lo que respecta a la actividad de *autodictados a partir de pictogramas* los resultados observados a lo largo del curso aparecen recogidos en la tabla 26. Conviene señalar que estos se refieren a la fase de formación de palabras a partir de las tablillas con letras minúsculas:

Tabla 26. Resultados observados durante la puesta en práctica de la dinámica de autodictados a partir de pictogramas (Se indica el porcentaje de alumnos de la clase que alcanza habitualmente cada uno de los logros en el cómputo del trimestre. Para su registro se utilizó una lista de control).

Descripción de lo sucedido	Porcentaje	
	1 <sup>er</sup> trimestre	3 <sup>er</sup> trimestre
La revisión inicial no detecta errores. Todas las palabras se escriben correctamente a la primera.	13%	16%
La revisión inicial detecta algún error. El alumno repasa y los soluciona por sí mismo.	18%	23%
La revisión inicial detecta algún error. El alumno repasa pero no consigue solucionarlo solo y es necesaria la revisión dialogada con el profesor.	45%	42%
El alumno no es capaz de escribir por sí solo la palabra pese a la revisión dialogada con el profesor. Debe ayudarse de la solución del pictograma.	24%	19%

A la vista de los resultados recogidos en las tablas 24, 25 y 26 se pueden extraer varias conclusiones. En primer lugar, los datos parecen indicar que los procesos seguidos mejoran la autonomía de los alumnos, puesto que a medida que avanza el curso aprenden a utilizar mejor la información proveniente de las evaluaciones intermedias realizadas por el profesor.

También parece comprobado que los procesos de lectoescritura mejoran. Esto puede deberse a la progresiva familiarización que experimentan los niños hacia las letras trabajadas y al mejor conocimiento de la propia dinámica de trabajo.

Finalmente, se puede observar cómo los resultados en la actividad de *autodictados en cajas de tres espacios* mejoran mucho más significativamente que los de la actividad en la que los *autodictados* se realizan *a partir de los pictogramas*. Una posible explicación a este hecho podría ser la diferente familiarización del alumnado con el contenido de una y otra actividad. Así, en la primera, el alumnado ya conoce desde el comienzo del año todas las letras mayúsculas y la asociación con su fonema, por lo que su empleo durante esta tarea sirve como repaso de



las mismas, lo que conlleva una mejoría evidente en su conocimiento. Sin embargo, en la segunda, las letras minúsculas se van presentando a lo largo del curso por lo que los sucesivos autodictados con pictogramas que realizaron los alumnos siempre fueron sobre contenidos nuevos (una nueva letra minúscula). Todo ello permite afirmar que la leve mejoría experimentada en esta segunda actividad tiene que ver más con la familiarización con la tarea que con el incremento de los aprendizajes de lectoescritura (que habría que contrastar el curso siguiente, cuando los alumnos ya dominen todas las letras minúsculas).

## 5.4 Principales ventajas encontradas

La principal ventaja que ofrecen las estrategias descritas en el presente apartado, además de la mejora de la eficacia de los procesos de aprendizaje, tiene que ver con el incremento de la autonomía del alumnado. El empleo de sistemas de evaluación formativa que implican al alumnado en su propio proceso de aprendizaje genera un mayor aprovechamiento de la información proporcionada por el profesor y una menor dependencia del mismo. Ya sea a través de sus propios compañeros, de la profesora o incluso de algún sistema de autocorrección (como el de los pictogramas con la solución por detrás), el alumnado comienza a hacer uso de la información recibida para mejorar los resultados de su aprendizaje.

Otra segunda gran ventaja que ofrecen estas estrategias es la posibilidad de respetar los diferentes ritmos de trabajo y aprendizaje. En este sentido, la estructura de las actividades genera que el alumnado siempre trabaje en un ambiente libre de presión en el que pueda realizar una adecuada aclimatación a los procesos de lectoescritura. Por ejemplo, al elegir voluntariamente la palabra que desea escribir en la dinámica de *escritura cooperativa*, ellos mismos estarán estableciendo sus propias metas. A veces algo distantes (porque contienen alguna letra que no se ha trabajado), pero nunca imposibles (ya que comienzan a ser conscientes de lo que están capacitados para realizar y por lo tanto, respetan estos límites). Por otro lado, el trabajo de *autodictados a partir de pictogramas* y las condiciones establecidas para pasar a la siguiente letra generan que en la misma clase haya, por ejemplo, niños trabajando palabras con la “p” y niños trabajando palabras con la “s” (cuando entre ellas, según el orden establecido para trabajarlas, hay tres letras de diferencia).

## 5.5 Principales inconvenientes encontrados

Precisamente la última ventaja enumerada podría convertirse en un inconveniente si los niveles en el aula son demasiado dispares. La experiencia dice que

lo más habitual, en lo que a la iniciación de la lectoescritura se refiere, suele ser encontrar tres grupos de alumnos dentro de una misma clase: grupo avanzado (formado por alumnado con una gran facilidad para leer y escribir), grupo intermedio (formado por aquel con un ritmo normal de aprendizaje) y grupo rezagado (formado por el que más dificultades presenta para la lectoescritura).

Esta disposición del grupo-clase genera que al afrontar el trabajo de los autodictados con pictogramas sea habitual que cada grupo vaya a un ritmo diferente. Por ejemplo, los del avanzado en la “s”, los del intermedio en la “l” y los del rezagado en la “p”. Por ello, simultáneamente se estarían trabajando tres letras. Sin embargo, a veces puede ocurrir que los grupos no estén tan definidos y que el ritmo de aprendizaje del alumnado sea irregular. Esto podría generar problemas a la hora de gestionar el aula, ya que en una misma sesión podríamos encontrar alumnos trabajando hasta seis o siete letras distintas.

En este sentido, el enfoque basado en la autorregulación de los procesos de aprendizaje que estamos comenzando a aplicar en diversos centros educativos es una interesante alternativa. Esta metodología busca potenciar la autonomía del alumno proporcionándole diferentes herramientas de organización que se adaptan según los niveles educativos en los que nos encontremos (desde un panel de tareas en Educación Infantil en el que los alumnos se van apuntando, hasta planes de trabajo individualizados para cada alumno en las etapas superiores).

Mediante este enfoque se consigue que el alumnado establezca su propio ritmo de trabajo, decidiendo incluso sobre el orden en el que va a realizar las actividades propuestas, lo cual desarrolla y potencia su autonomía (Borras, Cuadras y Ollé, 1999; Fons y Weissman, 1999; etc.).

Otro posible inconveniente podríamos encontrarlo al plantear este trabajo con grupos demasiado dependientes del docente. Las constantes llamadas de atención o ayuda imposibilitarían la realización de correcciones inmediatas con la correspondiente formación de colas de espera. En estos casos lo más recomendable sería plantear soluciones intermedias. Por ejemplo, seguir trabajando con el sistema de cajas de tres celdas (incluso con las letras minúsculas) hasta que algunos alumnos hayan cogido más soltura y puedan iniciar el trabajo de autodictados con pictogramas con una mayor autonomía. Otra solución podría consistir en que algún alumno más avanzado ayude a compañeros más rezagados, implicándolos así en dinámicas de carácter cooperativo (Juan y Oliveras, 2012; Mendoza, 2011; Pujolàs y Lago, 2012; etc.). Por otro lado, la aplicación de nuevo de estrategias de autorregulación favorecería el incremento de la autonomía del alumno, con lo que una mayor heterogeneidad en el aula ya no sería un problema.

## 5.6 Conclusiones

A lo largo de esta experiencia se ha podido comprobar que es posible aplicar procesos de evaluación formativa en etapas tan tempranas como Educación Infantil. Los resultados demuestran que la utilización de estas técnicas no sólo mejoran el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también proporcionan una mayor autonomía al alumnado, algo fundamental en las etapas iniciales.

En este sentido, es fundamental que el alumnado aprenda cuanto antes estrategias para utilizar la información proporcionada por el docente. Como se ha podido comprobar, cualquiera de las experiencias descritas en el apartado favorece este aprendizaje, ya que proporcionan al alumnado diferentes momentos y agentes de evaluación. Además, este proceso se realiza de manera integrada en la propia práctica diaria y con un carácter normalizador; fomenta el aprendizaje a partir del error, así como el establecimiento de metas y ritmos de trabajo adaptados a las necesidades de cada alumno. Por todo ello, se presenta la evaluación formativa como una estrategia muy favorecedora de los aprendizajes del alumnado, incluso desde edades muy tempranas.

## 5.7 Bibliografía

Borras, N., Cuadras, M., & Ollé, M. (1999). La autorregulación del aprendizaje: Experiencia de la etapa de educación infantil del CEIP El Pi. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 68-70.

Fons, M. & Weissman, H. (1999). La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía. *Aula de Innovación Educativa*, 80, 58-59.

Juan, M., & Oliveras, A. M. (2012). ¡Juntos Mejor! *Cuadernos de pedagogía*, 428, 30-33.

Mendoza, A. (2011). Tutoría entre iguales en el aula de 3 años. *Cuadernos de pedagogía*, 410, 28-30.

Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León (B.O.C.Y L., 12 de Mayo).

Pujolàs, P. & Lago, J. R. (2012). Un programa para cooperar y aprender. *Cuadernos de pedagogía*, 428, 24-26.

Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Webgrafía

Galán, R. (2009). *Números y operaciones en educación infantil*. Recuperado de <https://matematicasactivas.wikispaces.com/file/view/N%C3%BAmeros+y+operaciones+en+Educacion+Infantil.pdf>