

**OBSERVACIÓN  
Y  
EVALUACIÓN**

**Educación  
Primaria**





# **Observación y Evaluación. Educación Primaria**

---



**Gobierno de Navarra**  
Departamento de  
Educación y Cultura

---

Título: Observación y Evaluación. Educación Primaria  
Fotocomposición: Pretexto  
Cubierta: Domingo Aznar  
Dibujos: Francisco Javier Etayo  
Imprime: Gráficas Lizarra  
Dpto. Legal: NA-1940-1996  
© Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura

# Presentación

Cualquier esfuerzo por progresar en la calidad de la enseñanza pasa necesariamente por una mejora de los métodos de evaluación. Aunque la sociedad tiende a percibir de la evaluación que se realiza en la escuela únicamente la acreditación o la calificación que refleja la evolución escolar del alumno, los profesionales de la enseñanza sabemos bien que evaluar es mucho más que “poner notas”. Evaluar es reflexionar sobre la propia enseñanza y sólo desde esta reflexión sistemática, crítica y participativa pueden darse pasos seguros en el logro de los niveles de calidad que la sociedad demanda al sistema educativo.

Como muy ajustadamente se expresa en las Orientaciones Didácticas para la Educación Primaria, “la finalidad principal de la evaluación es obtener la información que permita adecuar el proceso de enseñanza al progreso real en la construcción de aprendizajes de los alumnos”. De forma que cuanto más rica y relevante sea la información obtenida, más acertadamente podrán los profesores y profesoras tomar decisiones apropiadas para mejorar sus métodos, adecuar los contenidos y, en definitiva, regular el proceso de enseñanza y ajustarlo a las necesidades de sus alumnos.

Si bien este concepto de la evaluación no es nuevo, la implantación de las nuevas enseñanzas recogidas en la L.O.G.S.E. ofrece al profesorado

una excelente oportunidad (que es también necesidad) para reflexionar sobre la idoneidad de ciertas rutinas y la conveniencia de adoptar nuevas prácticas coherentes con las ideas que animan la reforma educativa. Los profesores sabemos que la renovación es consustancial a la profesión docente. Pero esta renovación no se refiere sólo a la llamada actualización científica, es decir, a la puesta al día en los conocimientos de las distintas disciplinas; se refiere también, muy particularmente, a la renovación de los métodos de enseñanza y de los procedimientos de evaluación. En este quehacer el profesor necesita, sin duda, orientaciones e instrumentos nuevos.

El libro que ahora presentamos es una contribución a este proceso y estamos seguros de que puede ayudar a los equipos docentes a mejorar sus prácticas de evaluación mediante la incorporación de la observación. En él se conjuga la exposición de los principios teóricos con la explicación detallada de diversos instrumentos de observación; y, en un esfuerzo por hacer las propuestas totalmente transparentes, se incluyen ejemplos de experiencias concretas.

Recomendamos vivamente al profesorado de Educación Primaria la lectura atenta de este libro, en el que encontrará nuevas aportaciones que resultarán enriquecedoras y estimulantes para su trabajo.

Jesús Javier Marcotegui Ros  
Consejero de Educación y Cultura

# Índice

<b>Introducción</b> .....	9
<b>I. La evaluación formativa y la observación</b> .....	11
1. La evaluación en la Educación Primaria .....	13
2. Las capacidades como referentes de la evaluación .....	18
3. La observación como instrumento de la evaluación formativa .....	26
4. La observación y la recogida de información .....	30
5. La observación en el contexto del aula .....	36
<b>II. Instrumentos para la observación</b> .....	43
1. Los instrumentos de observación .....	45
2. Instrumentos que guían y pautan la observación .....	49
3. Instrumentos que sistematizan y organizan la información .....	72
<b>III. Seis experiencias didácticas que incorporan la observación</b> .....	83
1. Leer y contar cuentos .....	87
2. Confeccionar un mural .....	117
3. Escribir una carta .....	125
4. ¿A dónde vamos de excursión? .....	131
5. Construyendo “casitas” .....	137
6. Sembrando semillas .....	147
<b>IV. Bibliografía</b> .....	153

*Hace veinticinco años traté de hacerle entender esta cuestión a un grupo de estudiantes de física de Viena, comenzando mi conferencia con las siguientes instrucciones: “Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado”. Me preguntaron, por supuesto, qué quería yo que observaran. No cabe duda de que la instrucción: “¡Observen!” es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo). La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas.*

Karl Popper

## **Introducción**

Las nuevas propuestas curriculares de la Reforma conceden una especial importancia a la evaluación e insisten en que debe ser personalizada, continua y formativa. Sólo así se convertirá en un elemento más de la enseñanza, el cual nos permitirá conocer el resultado de nuestras acciones didácticas y mejorarlas.

Estas ideas, que ya circulaban por las escuelas previamente, deben concretarse y desarrollarse, de manera que cambien las prácticas cotidianas en una dirección innovadora que revierta en un aumento de la calidad de la enseñanza.

Dentro de la tarea evaluadora, y especialmente en lo que se refiere a la evaluación formativa, la **observación** ocupa un lugar fundamental. Basta repasar los títulos de algunos de los libros de la bibliografía manejada en los centros de enseñanza para darse cuenta de que la observación es un tema recurrente: *La evaluación como proceso de diálogo, Observar para educar, Observación y formación del profesorado, Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza, Estudio y observación del niño, Observación en la escuela, Observar las situaciones educativas...*

Las prácticas de la observación no pueden concebirse, claro está, de una manera ajena a una determinada concepción de la evaluación y de la enseñanza-aprendizaje. En el momento presente, es necesario pensar cómo debe ser la observación para que responda a la concepción constructivista de la enseñanza y al

papel que se otorga a la evaluación en los procesos de mejora de la calidad educativa.

Es cierto que muchos profesores y profesoras, aun apreciando el interés y la necesidad de la observación, piensan que supone una carga excesiva en sus labores docentes, ya de por sí suficientemente amplias. Asocian la observación a situaciones especiales en las que se precisa un complicado utillaje técnico y unos requisitos extraordinarios de formación y competencia.

La presente publicación quiere contribuir a desterrar esos recelos y a que los equipos docentes reflexionen sobre la idea y el papel de la observación en el aula y en los centros educativos. No pretende dar una respuesta cerrada a todas las cuestiones, sino más bien sugerir líneas de trabajo y estrategias para que se vaya incorporando la observación sistemática a la práctica del aula y llegue a ser una labor cotidiana de los profesores y profesoras de este nivel educativo.

Como documento relacionado con el desarrollo de la reforma educativa, pretende ofrecer algunas pautas para realizar una labor que todos los centros tienen que ir haciendo en la elaboración de su Proyecto Curricular y, en coherencia con las ideas antes expuestas, orienta y ejemplifica diversos sistemas y procedimientos de evaluación.

El libro está compuesto por tres capítulos. El primero, en el que se incluyen unas consideraciones sobre la evaluación formativa y la observación, pretende servir de marco teórico o de guía de orientación para los siguientes.

El segundo capítulo, íntegramente dedicado a los instrumentos de observación, describe de forma pormenorizada aquellos que resultan más útiles para el aula y que mejor se acomodan al modelo de observación presentado previamente.

El tercero y último capítulo describe seis experiencias didácticas que incorporan la observación y que ejemplifican las ideas aportadas en los capítulos previos.

El trabajo se cierra con una cuidada selección bibliográfica, que ayudará a los equipos docentes a actualizar las bibliotecas de centro.

No pretende el presente documento agotar el tema de la evaluación, ya que únicamente se centra en la observación. En trabajos posteriores se recogerán otras técnicas empleadas para evaluar: el análisis de producciones escolares, el diseño de pruebas escritas específicas, etc.

# Capítulo I

## **La evaluación formativa y la observación**



## 1. LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Los cambios introducidos en el currículo de esta etapa incluyen modificaciones en la evaluación: en el *qué*, en el *cómo* y en el *cuándo* evaluar. Muchos de estos cambios potencian prácticas de evaluación ya habituales, aunque el aspecto verdaderamente novedoso tal vez sea el esfuerzo de sistematización y reflexión consciente sobre dichas prácticas que ahora se pide al profesorado.

La distinción analítica de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes debe ser tomada en cuenta a la hora de la evaluación, que se entiende como comprobación del grado de comprensión de los conceptos, la pericia en el uso de los procedimientos y la asimilación de las actitudes.

Además, la consideración de los aprendizajes como significativos y funcionales obliga a repensar las prácticas habituales de evaluación. Se trata de comprobar el grado de significación que tiene para un alumno o alumna el aprendizaje escolar y su funcionalidad, es decir, si se aplica en distintos contextos y se actualiza cuando sea preciso para seguir aprendiendo. Esta perspectiva del aprendizaje apunta un objetivo a los equipos docentes, los cuales, en sus reuniones de coordinación didáctica y elaboración y perfeccionamiento del Proyecto Curricular, deben ir avanzando en esta línea de mejora de la evaluación.

Lógicamente, al tema de *qué* evaluar le acompaña la cuestión de *cómo* hacerlo. Muchos de los procedimientos usados hasta ahora responden a los requisitos enunciados anteriormente, pero no cabe duda de que deben ser perfeccionados y, en su caso, complementados con otros. Esa tarea no se hace por imposición

normativa, sino que es fruto del trabajo y la reflexión del profesorado, quien paulatinamente incorporará nuevos instrumentos y nuevas prácticas cuando los considere valiosos, útiles y, sobre todo, viables en la práctica cotidiana del aula.

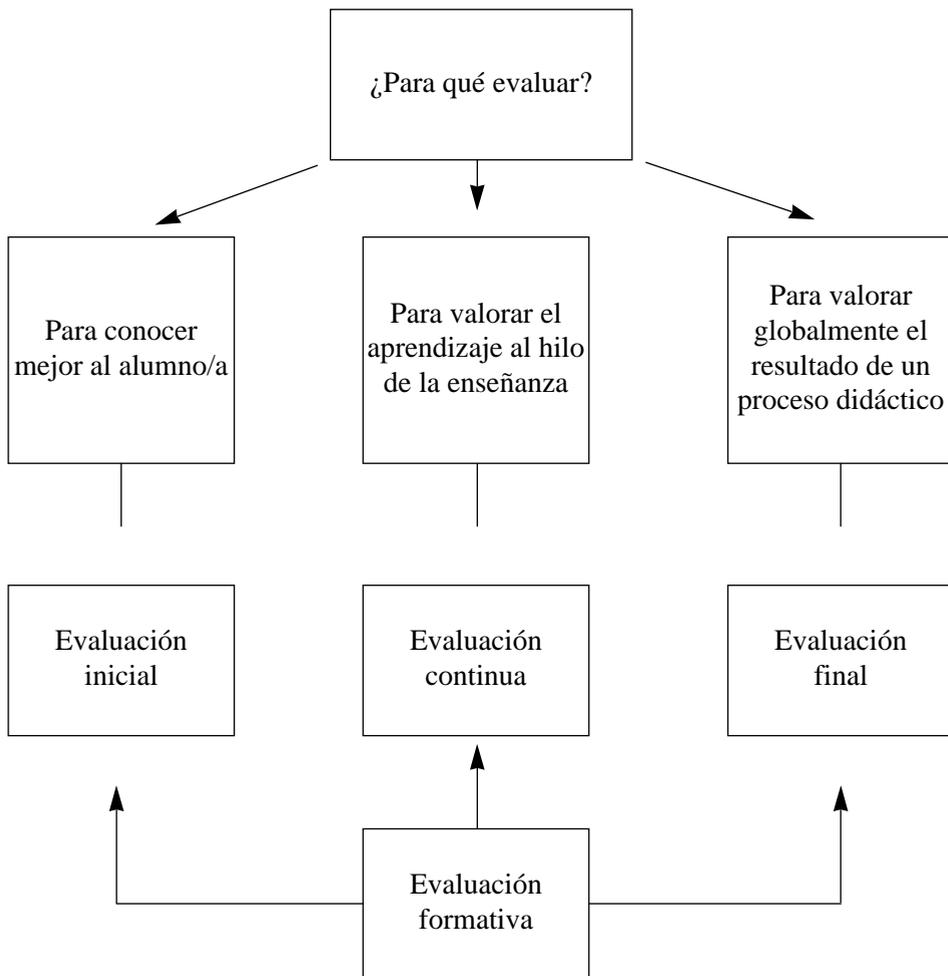
Una breve reflexión, por último, sobre el *cuándo* evaluar. El nuevo enfoque se puede compendiar en el siguiente principio: debe evaluarse lo que se ha enseñado, incardinando la evaluación en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es la idea de la evaluación continua. Sólo en este contexto es posible hablar de la evaluación inicial (evaluar para conocer mejor al alumno y enseñar mejor) o de la evaluación final (evaluar al terminar un proceso didáctico determinado).

Como dice el punto tercero de la O.F. que regula este aspecto, “la evaluación debe contribuir al desarrollo de las capacidades de los alumnos contemplados en este nivel educativo”. De esta forma se convierte en una herramienta pedagógica, en un elemento del currículo que mejora la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del alumnado. Ese es el sentido cabal de la evaluación formativa.

## **1.1. Sentido y finalidad de la evaluación**

Cuando un profesor o profesora evalúa, lo hace fundamentalmente con las siguientes finalidades:

- *Conocer mejor al alumno*: sus competencias curriculares, sus estilos de aprender, sus intereses, sus competencias sociales, sus técnicas de trabajo, etc. Esto es lo que se suele compendiar en la llamada evaluación inicial.
- *Constatar el aprendizaje realizado*: el profesor va recogiendo información, de forma continua y con diversos procedimientos, y valora el grado de aprendizaje. Unas veces lo hace en relación a todo el grupo y otras en relación a cada alumno o alumna en particular.
- *Ajustar la enseñanza a los alumnos en general o a cada uno de ellos en particular*: se recoge información y se enjuicia en relación a los objetivos previstos, con el fin de concretar las programaciones y adecuarlas a la realidad del aula.
- *Valorar globalmente un proceso didáctico*: al término de un ciclo se hace una consideración general sobre el logro de los objetivos previstos.



## 1.2. Características de la evaluación

En esta etapa, la evaluación debe ser individualizada, continua, global (aunque tendrá en cuenta las distintas áreas del currículo) y formativa:

- a) *La evaluación será individualizada*, es decir, tendrá en cuenta las peculiaridades de cada persona, su historia, sus competencias curriculares y sociales, el contexto de enseñanza-aprendizaje, etc. Este requisito posibi-

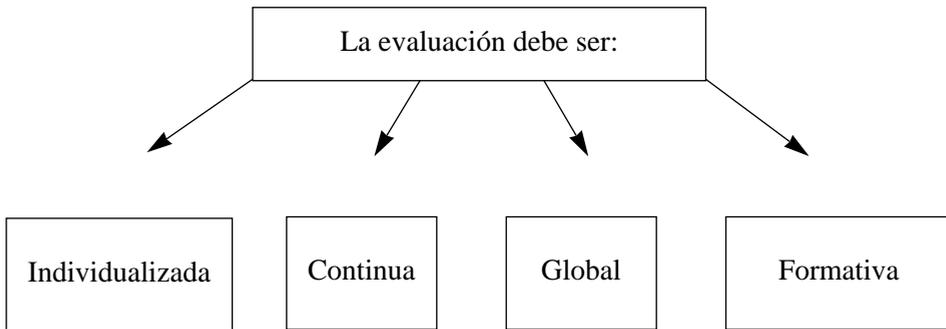
lita un planteamiento más cualitativo que cuantitativo en la expresión de la evaluación, por lo que es necesaria una información lo más rica posible, que transmita cabalmente la situación del alumno/a en relación al contexto escolar.

- b) *La evaluación debe realizarse de forma continua e integrada en el quehacer diario del aula.* Ello supone hacerlo en contextos y situaciones normales siempre que sea posible, evitando la artificiosidad de las pruebas o situaciones específicas de evaluación. De ahí que la observación resulte un procedimiento idóneo para poner en práctica este principio.
- c) *La evaluación es global* cuando se realiza en referencia a las capacidades de tipo motor, cognitivo, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de actuación e integración social.
- d) *La evaluación será formativa* si se concibe como un medio pedagógico para ayudar a los alumnos en su proceso educativo.

Frente a una concepción de la evaluación como constatación o reconocimiento de los logros o fracasos, cuando se profundiza en el concepto de evaluación formativa se descubre que tiene gran relación con la programación. Es decir, que la información que aporta la evaluación sirve para ajustar la programación y adecuarla al ritmo del aula en general y de cada alumno en particular.

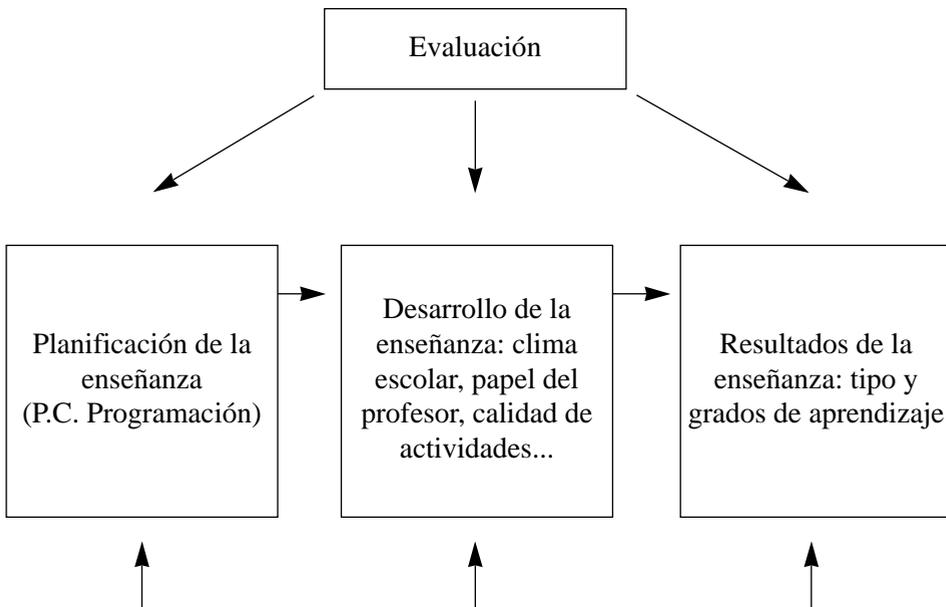
Por tanto, evaluar mejor sirve para enseñar mejor. La evaluación se convierte así en un elemento de formación e investigación del profesorado, que gracias a ella se hace más competente para desarrollar y mejorar el currículo.

Desde el punto de vista del alumno o alumna, las actividades de observación le permiten ser consciente de cuál es su progreso y conocer el resultado de su actividad. De considerar las actividades de evaluación como algo amenazante y sancionador, pasa a verlas como unas actividades que le permiten regular su proceso de enseñanza, resituarse en él y, en definitiva, percibir qué está aprendiendo y qué quiere y necesita saber.



### 1.3. Evaluación y mejora de la enseñanza

La evaluación alcanza a los distintos momentos en que se planifica y desarrolla la enseñanza. Cabe, pues, hablar de una evaluación *del Proyecto Curricular y de la programación* (fase previa a la enseñanza propiamente dicha), de una evaluación *de la enseñanza en el aula* y de una evaluación *de sus resultados* (del aprendizaje producido en los alumnos).



Tradicionalmente este esquema se interpretaba de manera lineal y la evaluación se ejercía sólo sobre el tercer elemento, reduciéndose a una evaluación de los alumnos. Ello no tiene sentido en esta etapa educativa. Tal como se indica en el esquema adjunto, la información sobre los resultados debe llevar a replantear los objetivos y contenidos, las actividades didácticas, los materiales utilizados y las variables del contexto escolar: clima del aula, relaciones entre compañeros y con el profesor o profesora, etc.

Evaluar es sinónimo de mejorar y esta mejoría se refiere al alumno, al currículo..., en definitiva, a la escuela.

## **2. LA CAPACIDAD COMO REFERENTE DE LA EVALUACIÓN**

El currículo de la etapa de Educación Primaria incorpora objetivos tanto de etapa como de cada una de las áreas, contenidos de cada una de ellas y criterios de evaluación.

Los objetivos se enuncian en término de capacidades. Son de cinco clases:

- Capacidades de tipo motor.
- Capacidades de tipo cognitivo.
- Capacidades relacionadas con el equilibrio personal.
- Capacidades de relación interpersonal.
- Capacidades de actuación e inserción social.

Los contenidos recogen tres dimensiones:

- Conceptos: contenidos referidos a hechos, conceptos y principios.
- Procedimientos.
- Actitudes: contenidos referidos a actitudes, valores y normas.

Por último, los criterios de evaluación que se incluyen en las áreas concretan capacidades en relación a contenidos y expresan aquellos aspectos que deben tenerse en cuenta para valorar tanto los aprendizajes de los alumnos como el currículo del profesor.

## 2.1. ¿Qué se entiende por capacidad?

Una capacidad es una disposición o potencialidad para realizar una actividad, sea en el ámbito escolar sea en el extraescolar. Normalmente, el ejercicio de las capacidades implica el dominio de determinados saberes (unos de conceptos, otros de procedimientos) y una actitud favorable al desarrollo de la actividad.

En la Reforma se da mucha importancia al desarrollo de las capacidades para corregir prácticas educativas centradas en aprendizajes puntuales y descontextualizados que se olvidan rápidamente. Y es que enseñar para desarrollar capacidades supone facilitar aprendizajes integrados que puedan aplicarse en distintos ámbitos y que sirvan para seguir aprendiendo.

Cuando una persona tiene desarrollada una capacidad, la aplica en diferentes contextos, no sólo en el académico. Por ello, “educar para la vida” es educar desarrollando capacidades.

Una educación integral supone el desarrollo armónico de todas las capacidades del ser humano.

### **Educación para desarrollar capacidades supone:**

- Analizar la “calidad” de los aprendizajes: su funcionalidad y grado de integración en los esquemas mentales.
- Ampliar los contextos en los que se enseñan y aprenden ciertos contenidos (de conceptos, procedimientos y actitudes).
- Utilizar metodologías que impliquen activamente al individuo y al grupo.
- Proponer situaciones que exijan la práctica de capacidades cognitivas, motrices, afectivas y sociales.
- Cuando se enseñan aspectos concretos, referirlos al desarrollo de una capacidad.

Los aprendizajes que verdaderamente capacitan al alumnado son aquellos que no se olvidan, que se integran en los esquemas y conocimientos disponibles, que logran adquirir un sentido para el alumno/a y le posibilitan que siga aprendiendo.

## 2.2. La graduación de las capacidades

Los objetivos generales de la etapa y de las áreas enuncian capacidades en términos genéricos. Leyéndolos, es difícil discrepar de ellos. Lo que provoca grandes dudas al profesorado es la forma de alcanzar esos objetivos. Esto se debe a que estamos acostumbrados a trabajar con aprendizajes muy concretos; pensar en términos más genéricos crea inseguridades e incluso dudas sobre la viabilidad de otras formas de trabajo en el aula.

Por eso, muchos profesores y profesoras han pedido insistentemente que se gradúen las capacidades para aproximar el referente de los objetivos a la práctica, lo cual supone enriquecer los enunciados de los objetivos añadiendo información que permita insertar la capacidad en el contexto de un ciclo educativo. Las formas de contextualizar pueden ser varias: definir la capacidad en relación al desarrollo evolutivo de los alumnos, concretarla en relación a contenidos, pensar el contexto del alumno en el que puede aplicar dicha capacidad, etc.

Por ello es muy difícil que se gradúen las capacidades de forma ajena a las decisiones sobre secuenciación de contenidos y contextualización de los objetivos —aspectos éstos incluidos en el Proyecto Curricular—.

Véase este problema con un ejemplo concreto: el objetivo número nueve del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural:

*“Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos de su entorno, utilizando estrategias, progresivamente más sistemáticas y complejas, de búsqueda, almacenamiento y tratamiento de información, de formulación de conjeturas, de puesta a prueba de las mismas y de exploración de soluciones alternativas”.*

En este objetivo se plantean las bases de una forma de pensar racional caracterizada por la asimilación del método científico. A lo largo de toda esta etapa y de las siguientes, los alumnos irán desarrollando de forma sistemática y progresiva las capacidades que finalmente caracterizarán a cualquier ciudadano que tenga que desenvolverse autónomamente en nuestra sociedad compleja.

De este objetivo comúnmente aceptado, ¿cómo pasar a la práctica del aula?, ¿qué trabajar en cada ciclo, cómo hacerlo...? Lógicamente, no es posible desarrollar estas capacidades como acciones didácticas puntuales; por el contrario, en cada ciclo habrá que trabajar algunos aspectos, sobre la base de lo hecho en el anterior, y así avanzar en un desarrollo progresivo.

Esta situación se resuelve en parte cuando se gradúan las capacidades y se contextualizan para cada uno de los tres ciclos de la etapa. Si un equipo de profesores quisiera hacer esta tarea, debería dar respuesta a las siguientes cuestiones:

a) Tipología de problemas:

El enunciado del objetivo habla de “problemas significativos del entorno”. Esto debería llevar al equipo de cada ciclo a reflexionar sobre cuál es el “entorno vivencial” de los alumnos y alumnas del primero, segundo y tercer ciclo, entorno que, de acuerdo a las vivencias de cada grupo de alumnos, estará caracterizado por uno u otro rasgo. Es posible que en dos colegios ubicados en zonas diferentes el entorno vivencial para niños y niñas de ambos centros sea distinto, debido a factores socio-culturales, familiares, etc.

Además, se pretende que los alumnos se planteen problemas significativos para ellos, de su entorno real, lo que está condicionado por su capacidad de observar la realidad próxima, de preguntarse acerca del porqué de las cosas (curiosidad), por sus intereses, etc. Todas estas cuestiones deben responderse adecuadamente en cada ciclo, pues se trata de variables que cambian con la acumulación de experiencias y conocimientos.

b) Manejo de información:

Identificar y resolver problemas precisa de una capacidad desarrollada de manejar información: identificarla, organizarla, expresarla y almacenarla. Todo ello se puede hacer de forma más o menos sistemática y compleja, utilizando distintas técnicas y estrategias.

En cada ciclo deberán concretarse estos aspectos, que vienen recogidos de forma sintética en el siguiente cuadro:

## Manejo de información

	Grado de sistematicidad en el ciclo	Grado de complejidad	Técnicas y estrategias
Identificarla			
Organizarla			
Expresarla y almacenarla			

### c) Formulación de conjeturas:

La formulación de conjeturas está en función de los conocimientos y experiencias de los alumnos, por lo que el desarrollo de esta capacidad en cada ciclo depende del marco conceptual trabajado en el currículo, pero también de ciertas actitudes ante el conocimiento. De todos es conocido que los niños y niñas siempre preguntan los porqués de las cosas y buscan posibles explicaciones a sus dudas. No obstante, es verdad que esta curiosidad se agota, o hacemos entre todos que se agote, a medida que los niños crecen.

### d) Comprobación de conjeturas:

La capacidad de comprobar hipótesis y conjeturas no es la misma en el primer ciclo que en el segundo o tercero. Habrá pues que concretar para cada uno de los ciclos qué métodos van a servir para comprobar conjeturas: recurrir a una fuente autorizada (profesor, libro de texto, enciclopedia...), reunir argumentos a favor y en contra, hacer pequeños experimentos...

e) Proponer nuevas conjeturas según resultados:

Esta capacidad, más compleja, culmina el proceso de la resolución de problemas y tiene que ver con la superación de actitudes dogmáticas ante la ciencia. En cada ciclo habría que decidir qué actitudes, procedimientos y estrategias se deberían trabajar para ir desarrollando esta compleja capacidad, que se desarrollará a un nivel más o menos complejo en la Educación Secundaria.

Sin embargo, desde edades tempranas es posible contribuir a esta capacidad desarrollando actitudes mentales abiertas y proporcionando instrumentos para comprobar, ratificar o rechazar suposiciones.

En resumen, se podría decir que si un equipo de profesores de Primaria quisiera trabajar progresiva y sistemáticamente las capacidades implicadas en la resolución de problemas del entorno, tendría que concretar para cada ciclo aspectos como los siguientes:

	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo
Tipos de problemas planteados			
Manejo de información			
Formulación de conjeturas			
Comprobación de conjeturas			
Propuesta de nuevas conjeturas según resultados			

Completando con información diferente cada cuadrícula se obtendría una visión de conjunto sobre la contextualización y graduación de las capacidades implicadas en un objetivo.

Lógicamente, este trabajo debe hacerse de manera progresiva, mejorando y actualizando el Proyecto Curricular y consecuentemente la calidad de la enseñanza del Centro.

### **2.3. La evaluación del desarrollo de las capacidades**

Evaluar consiste en valorar los aprendizajes en relación a unos referentes, que en nuestro caso son las capacidades. En un modelo de evaluación continua y formativa, tal valoración hay que hacerla en el contexto de las situaciones normales de enseñanza-aprendizaje.

Cuando una profesora o profesor enseña y propone actividades de aprendizaje pensando en cómo contribuyen al desarrollo de ciertas capacidades, ya ha respondido en gran medida a la pregunta sobre la posibilidad de evaluar las capacidades.

Parte de lo que con frecuencia se entiende como problemático en la evaluación suele ser más una cuestión de enseñanza. Aquél que enseña atento al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, motrices y sociales no tendrá dificultad en hallar indicadores que le permitan enjuiciar la eficacia de su enseñanza y el aprendizaje consiguiente.

Esta forma de entender la evaluación en referencia al desarrollo de capacidades choca con unos hábitos de evaluación muy ligados a la cuantificación y a la categorización de la evaluación. En la Educación Primaria se pretende que la evaluación esté depurada de estos hábitos y que oriente y ayude al alumnado, es decir, que sea formativa. Por ello se insiste en que la información que acompaña a la evaluación sea rica y relevante.

#### **2.3.1. Evaluación de capacidades**

Cuando el equipo de profesores ha conseguido graduar y contextualizar el desarrollo de capacidades incluidas en los objetivos, el referente se acerca al aula y se facilita el trabajo evaluador consecuente.

Más concretamente, los objetivos didácticos que orientan el desarrollo de una Unidad Didáctica también especifican una capacidad en relación a unos contenidos concretos. No obstante, cuando se leen dichos objetivos en relación a las capacidades, se enriquecen semánticamente y cobran mayor sentido didáctico.

No deben perderse de vista los objetivos generales de la etapa y de las áreas, los cuales deben enmarcar y justificar los objetivos didácticos y servir de horizonte y guía en todo el proceso de enseñanza-evaluación.

- Las capacidades deben ser el referente de la evaluación.
- Evaluar capacidades supone recoger información en situaciones naturales y de forma contextualizada.
- Evaluar capacidades supone enjuiciar la aplicación de lo aprendido (dimensión funcional de los aprendizajes).

## 2.4. Los objetivos y los contenidos en la evaluación

En el modelo de currículo sustentado por la Reforma, la pregunta sobre qué se debe enseñar en las distintas etapas y niveles del sistema educativo se contesta estableciendo unos objetivos y determinando unos contenidos. Pero muchas veces se confunde una capacidad con un contenido.

Los objetivos incluyen distintos tipos de capacidades (cognitivas, afectivas, sociales, morales, motrices, etc.). Por tanto, describen potencialidades del sujeto que al final de cada tramo del sistema educativo tienen que estar desarrolladas. Para poder aplicar y desarrollar las capacidades es necesario dominar unos saberes culturales determinados, los cuales tienen una dimensión conceptual, otra de procedimientos y otra de actitudes, valores y normas.

Sin la asimilación de estos saberes no es posible desarrollar una capacidad. Por ejemplo, la capacidad de “*comportarse de acuerdo con los hábitos de salud*” supone que el alumno ha asimilado ciertos conceptos sobre el funcionamiento del cuerpo humano, los factores que inciden en la salud, la relación entre la salud y ciertos hábitos, etc.; también implica que ha incorporado algunos procedimientos como el saber defender propuestas que mejoren la salud individual o colectiva, o el análisis crítico de las repercusiones de ciertos aspectos en la salud. Por último, supone que el alumno ha desarrollado actitudes favorables hacia la adopción de

hábitos de salud, aceptación del propio cuerpo, interés por conocer aquello que ayuda a mejorar y mantener la salud, etc.

Como se ve, todos estos aspectos relacionados con los contenidos cobran sentido y significado en relación a la capacidad descrita, y ésta se desarrolla incorporando y aprendiendo los conceptos, procedimientos y actitudes correspondientes.

Se puede decir, por tanto, que las capacidades se construyen con contenidos escolares seleccionados por su relevancia social y cultural. Además, la forma en que el alumno integra los aprendizajes, así como el contexto de aprendizaje, son factores especialmente importantes en relación al desarrollo de capacidades. No es lo mismo aprender a producir textos escritos en una situación en que se comunica por escrito algo a una persona real (mandar una carta a compañeros de otro colegio para invitarles a una fiesta) que aprender a escribir rellenando las actividades que aparecen en el libro de texto. De ahí que el grado de significatividad y funcionalidad del aprendizaje debe tenerse en cuenta como un aspecto de la calidad de la enseñanza.

Esta concepción de las capacidades se aparta de ciertas ideas que las entienden en un sentido muy formalista, e incluso vinculadas a ciertas tesis genéticas. Sin negar la influencia de los factores de maduración, la forma de entender las capacidades tiene mucho más que ver con lo que ocurre en la escuela, o sea, con lo que se enseña y lo que aprenden realmente los alumnos y alumnas.

### **Objetivos y contenidos**

- Los objetivos recogen capacidades de distinto tipo y los contenidos incluyen conceptos, procedimientos y actitudes relevantes para desarrollar las capacidades.
- Aplicar una capacidad supone el dominio de unos saberes determinados (conceptos, procedimientos, actitudes).

### **3. LA OBSERVACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

La normativa sobre evaluación (O.F. 62/1993, de 31 de marzo) apuesta claramente por el uso de la observación en el ámbito de la evaluación continua y formativa. De hecho, la evaluación formativa y la observación son practicadas habi-

tualmente por el profesorado de este nivel educativo, aun de una forma más bien intuitiva. Los profesores observan espontáneamente y manejan muchísima información que aprovechan para mejorar su enseñanza y adaptarla a la clase en general y a cada alumno en particular.

No obstante, es preciso dar un paso más e introducir la sistematización en los procesos de evaluación, tomar las medidas necesarias para evitar sesgos, prejuicios o dificultades al captar el progreso del alumnado.

### **3.1. La observación integrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje**

Analizando ciertos manuales, puede sacarse la conclusión de que para hacer una buena observación es necesario que quien la haga se dedique únicamente a esta labor. En el aula es muy difícil llevar a cabo este tipo de observaciones:

- porque se precisarían dos personas, una de las cuales se dedicaría únicamente a observar;
- porque el clima del aula quedaría modificado si el observador fuera desconocido para los alumnos;
- porque haría falta mucha coordinación entre el profesor y el observador para que éste recogiera la información que al profesor le interesase.

Este tipo de *observación no participativa* puede ser útil en algunos casos concretos. Pero en la mayoría de las situaciones del aula lo normal es que el propio profesor sea a la vez observador. Es lo que se ha llamado *observación participativa*, la cual resulta muy adecuada para llevar a cabo una evaluación formativa.

Cuando en la planificación de la enseñanza, en el diseño de la Unidad Didáctica, se planifica la evaluación, es posible incluir determinados aspectos de las actividades de enseñanza-aprendizaje que resulten idóneos para llevar a cabo la observación. De esta forma, es posible enseñar y observar a la vez, porque la observación se integra en los procesos normales del aula.

Hay ciertos momentos especialmente adecuados para que el profesor observe: cuando los alumnos trabajan individualmente o en pequeños grupos. La observación grupal, sobre todo, aporta información muy valiosa, por la naturalidad que tiene la situación de trabajo en equipo. El profesor puede también observar

cuando trabaja con todo el grupo: puede observar cierto tipo de respuestas, la reacción de los compañeros ante las intervenciones, etc.

El estilo de enseñanza ayuda o dificulta la observación del profesor. Este tipo de observación encaja mejor con una metodología que promueva la actividad del alumno y su participación o implicación en las actividades de aula. Cuando el profesor estimula el trabajo autónomo del alumno (en grupo o de forma individual), la posibilidad de observar es mayor que cuando plantea actividades que requieren su presencia constante para orientar la tarea o que cuando dedica la mayor parte del tiempo a explicar y exponer.

### **La observación integrada en la enseñanza**

- La observación participativa es una buena herramienta para llevar a cabo la evaluación formativa.
- En el diseño de Unidades Didácticas es importante definir en qué actividades conviene observar y qué interesa observar.
- Cuanto más autónomos sean los alumnos y la actividad propuesta, más podrá observar el profesor.

## **3.2. La observación y el conocimiento de los alumnos**

En la concepción constructivista que fundamenta la nueva propuesta curricular se concede mucha importancia a la forma de pensar de los alumnos: cómo interpretan los conceptos que van aprendiendo y cómo los asimilan y los relacionan con los que han adquirido previamente. El valor de las actividades de enseñanza-aprendizaje está en relación con su capacidad para lograr que el aprendizaje tenga sentido y significado para el alumno.

Un medio privilegiado de saber si los aprendizajes se van integrando en los esquemas mentales de los alumnos es la observación en situaciones naturales en las que ellos puedan manifestarse sin cortapisas ni prevenciones de ningún tipo. Las actividades de enseñanza-aprendizaje crean situaciones idóneas de observación contextualizada.

Algunos aspectos sólo pueden conocerse mediante la observación de la conducta del alumno o alumna y de su forma de resolver los problemas y cuestiones

en el aula. Es el caso, por ejemplo, del dominio de ciertos procedimientos o de la adquisición de actitudes, valores y normas.

Tradicionalmente, los instrumentos de evaluación en general y de observación en particular estaban diseñados para identificar los *resultados* del aprendizaje que realizaban los alumnos. Así, para comprobar la adquisición de contenidos de conceptos se empleaban pruebas escritas. Ello no resulta muy apropiado, ya que los conceptos se adquieren en la medida en que pueden aplicarse para resolver problemas en situaciones y grados diferentes, y nunca de una vez por todas, puesto que admiten niveles distintos de profundidad. En una prueba escrita, en la que no se plasman las explicaciones del alumno/a, difícilmente podrá constatar esa adquisición gradual. En cambio, la observación a través de guiones de preguntas o del planteamiento de situaciones-problema puede servir también para valorar el aprendizaje de este tipo de contenidos.

En una concepción constructivista, la observación abre nuevas posibilidades, ya que permite acercarse a los procesos internos del aprendizaje y ofrece una información muy valiosa para el diseño de nuevas situaciones didácticas. Permite al profesor descubrir que los aprendizajes se integran de formas diferentes, que los alumnos usan distintas estrategias y que cada aprendizaje tiene un valor propio y específico para cada alumno.

### **3.3. La observación individual y grupal**

Cuando queremos conocer el nivel de desarrollo de ciertas capacidades en un alumno, podemos observarlo individualmente, aunque es importante hacerlo, siempre que sea posible, en el ambiente cotidiano de enseñanza-aprendizaje.

Otras veces interesa conocer estos aspectos no de un alumno en particular, sino de un grupo de alumnos, lo que puede servir para adecuar la enseñanza a las competencias y capacidades del alumno inserto en su clase. Este conocimiento derivado de la observación permitiría un primer ajuste al grupo clase, a partir del cual sería posible proseguir con ajustes más individualizados.

Por tanto, dependiendo de la finalidad de la observación, se utilizará la observación grupal o la individual.

Uno de los inconvenientes que presenta esta última es la incomodidad que supone observar individualmente a veinte o veinticinco alumnos en situaciones normales de aula. Los buenos profesores que acostumbran a usar este procedi-

miento suelen dividir la lista de los alumnos en días, de tal forma que cada día sólo observan a unos pocos.

Otro procedimiento empleado con frecuencia en el aula es la observación selectiva. Hay una observación general de toda la clase al inicio de una unidad didáctica, actividad o situación, y se selecciona a los alumnos que interesa observar más atentamente, bien por sus dificultades, bien por la facilidad con que realizan la tarea, bien por las estrategias diferentes que usan, o por cualquier otra razón.

En otras ocasiones, la profesora o el profesor selecciona un grupo representativo de la clase para observarlo. Y hay veces que, teniendo la clase organizada en grupos de trabajo, utilizan éstos como unidad de observación.

#### **4. LA OBSERVACIÓN Y LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

La observación tiene como fin recoger información fiable y válida de un alumno, de un grupo de ellos o de la clase entera sobre algún aspecto relacionado con la vida escolar.

La observación debe permitir recoger información *suficiente* sobre el aspecto o dimensión evaluada, no fragmentaria y puntual. Emitir un juicio apoyado en poca e insuficiente información es un riesgo que debe evitarse en la medida de lo posible. Si la *cantidad* de información es importante, no lo es menos su *calidad*: la información no debe ser anecdótica, redundante, descontextualizada o anodina.

Información *fiable* quiere decir libre del prejuicio del observador. Sea quien sea la persona que observe, los resultados deben ser semejantes. Repetir la observación en distintos momentos o días y realizarla con dos observadores distintos son métodos útiles para controlar el riesgo derivado de la subjetividad.

Por último, una información *válida* es una información relevante y representativa. Ello depende de que se establezcan claramente los objetivos de la observación. Si el profesor no se impone unos objetivos, difícilmente podrá calibrarse la validez de la información recogida.

El trabajo en equipo es una de las mejores herramientas de que dispone el profesorado para garantizar la fiabilidad y validez de la información. Seleccionar en equipo indicadores para la observación que desarrollen los objetivos generales

y los criterios de evaluación propiciará que estos indicadores midan realmente aquello que desde el objetivo y el criterio de evaluación correspondiente se plantea. Asimismo, la reflexión conjunta que el equipo de profesores pueda hacer sobre las observaciones realizadas dará a éstas mayor validez.

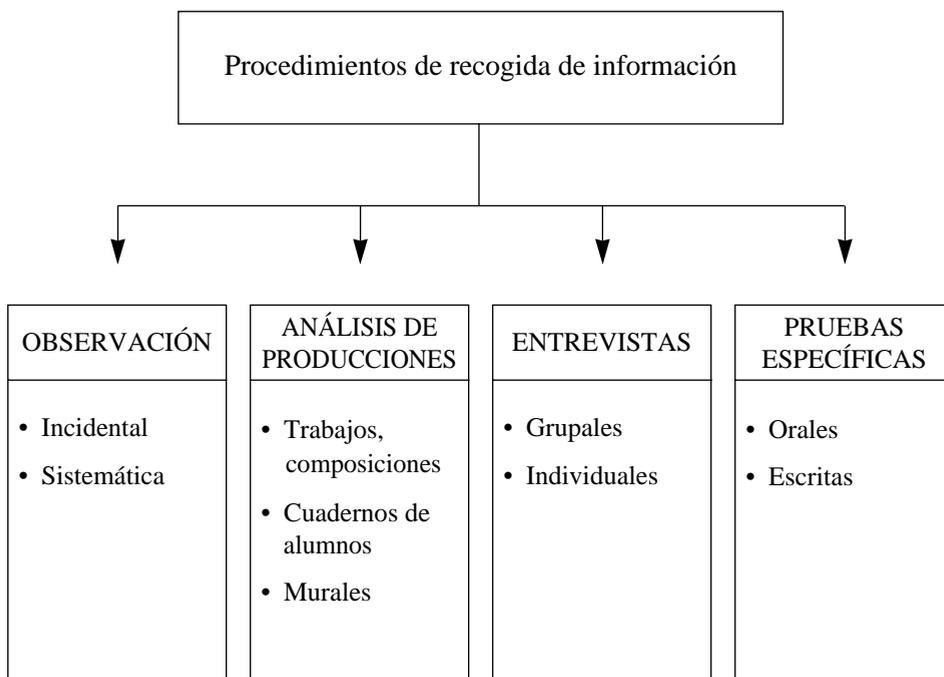
#### **4.1. Distintos procedimientos para recoger información en el aula**

La forma más corriente de recoger información ha sido la de los llamados “controles”, a saber, situaciones específicas en las que los alumnos debían rendir cuentas de un proceso de aprendizaje más o menos largo (semanal, quincenal o incluso mensual). El concepto de evaluación continua se entendía como la suma de los resultados de estos “controles”.

Pero esta manera de proceder situaba a la evaluación fuera de su contexto natural, que no es otro que el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello se ha insistido abundantemente en la observación como medio idóneo para recabar información sobre un proceso en el que se integra de forma natural. Sin embargo, esta fórmula es difícil y tiene en su contra tanto la falta de preparación del profesorado como el hecho de que es materialmente imposible emplearla como única vía para obtener información de todos los alumnos y alumnas.

Por tanto, hay que disponer de distintos procedimientos que de forma complementaria ayuden al profesor a valorar los aprendizajes de los alumnos. El empleo de unos u otros dependerá del tipo de información que se quiera recoger y de la finalidad de la evaluación, es decir, de qué se va a hacer con esa información.

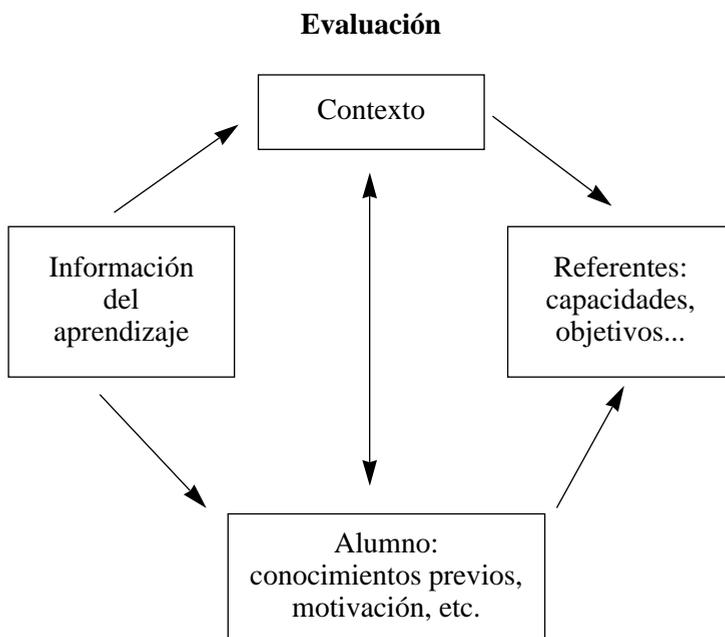
Los procedimientos que más suelen usarse en las aulas para recoger información son: la observación accidental o sistemática, el análisis de producciones de los alumnos (trabajos, cuadernos, murales...), la entrevista grupal o individual y las pruebas específicas orales o escritas.



## 4.2. Evaluar significa valorar información

Valorar información consiste en emitir un juicio de valor fundamentado sobre un hecho, situación, dato o información en relación a la adecuación o no a un criterio, un estándar o un objetivo. Es, por tanto, muy diferente de opinar subjetivamente y no tiene nada que ver con las afirmaciones vagas y los tópicos.

Valorar información requiere ponderación y conocimiento. Una valoración puede tener en cuenta únicamente la información recogida y el referente: objetivos, criterios, estándar, etc. Puede también tomar en consideración otras variables del contexto y de la persona: conocimientos previos, situación en la que se produce la información, etc. En este último caso se habla de una evaluación personalizada o individualizada.



La observación permite llevar a cabo una evaluación personalizada, ya que facilita información sobre los contextos, las estrategias personales, las dificultades que presenta, la motivación, los conocimientos previos, etc. Es decir, aporta información cualitativamente valiosa y contextualizada sobre la cual es posible seguir diseñando nuevas actividades didácticas ajustadas a cada persona y grupo.

### **4.3. La planificación de la observación**

La observación puede ser accidental o sistemática. En el primer caso, el profesor recoge información anecdótica en el momento en que se produce. Gran parte del conocimiento que tienen los profesores de sus alumnos proviene de esta fuente. No obstante, tiene varios inconvenientes. En primer lugar, la información que se recoge es fragmentaria, puntual, a veces irrelevante. Además, el profesor acostumbra a recoger información de los eventos más llamativos o que se apartan de lo cotidiano. Pero el carácter de excepcionalidad suele deformar la importancia de los aspectos observados. Por otra parte, los prejuicios del observador no son controlados en este tipo de observación.

La observación sistemática pretende superar las limitaciones de la accidental mediante la planificación previa. En ella se tiene en cuenta lo siguiente:

- Qué se va a observar.
- A quién se va a observar.
- Dónde y cuándo se va a observar.
- Cómo se va a observar.
- Quién va a observar.
- Para qué se va a observar.

Dar respuesta previa a estas cuestiones es planificar la observación, no dejarla al azar, guiarla por una intención explícita que permite decidir qué es relevante para observar.

a) La decisión sobre *qué* se va a observar:

Cuanto más claro tenga el profesor qué es lo que va a observar, mejor podrá realizar esta actividad. Pueden observarse, en concreto, aspectos relacionados con las capacidades motrices de los alumnos y alumnas. Por ejemplo, aspectos de la organización del esquema corporal, la orientación espacio-temporal, aspectos de psicomotricidad gruesa y fina, aspectos grafomotrices, de lateralidad, etc.

Otros aspectos están relacionados con las capacidades cognitivas; así, por ejemplo, se puede observar la comprensión de conceptos y principios, el grado de asimilación, la capacidad de aplicar conceptos en situaciones nuevas, de relacionar o distinguir conceptos próximos.

Pueden ser observadas también las capacidades relacionadas con el equilibrio personal: autoestima, confianza, equilibrio emocional, actitudes básicas ante la vida, capacidad de resistir frustraciones, etc.

Por último, también serán objeto de una atenta observación aquellas capacidades relacionadas con la dimensión social de la persona: relación interpersonal, actuación e integración social. Cabe observar, por ejemplo, la relación del alumno con otros compañeros y compañeras, con los profesores y personal no docente del centro, con otros adultos, etc. También es posible observar su comportamiento en grupos de trabajo, o en situaciones que requieren de una convivencia: entradas y salidas, recreos, excursiones, etc.

En resumen, hay que tener en cuenta todas las dimensiones del alumno. Además, en el contexto de la evaluación formativa no es suficiente con observar

el grado de desarrollo de estas capacidades; constatar es necesario, pero no suficiente. Se requiere observar datos que permitan conocer los “porqués”: por qué el alumno es capaz de una actividad o proceso y no es capaz de realizar otra.

b) La decisión sobre *a quién* se va a observar:

Antes de observar conviene tener decidido a quién se va a observar: a un alumno, a varios, al grupo de trabajo o a toda la clase.

Cuando se realiza una observación incidental, este punto no es posible planificarlo, pero si se trata de una observación sistemática hay que tenerlo previsto y calcular además el tiempo disponible y el que requiere cada situación de observación.

c) La decisión sobre *dónde* y *cuándo* se va a observar:

Es conveniente especificar en qué momento de la actividad o de la situación didáctica se va a observar; no todo momento es igualmente idóneo si se quiere realizar observaciones contextualizadas y no artificiales; es necesario, pues, planificar los momentos de la observación, y de igual forma el lugar: dentro del aula, en el recreo, en la excursión, a la entrada en el patio, etc.

Estas variables, que determinan el contexto de la observación, deben estar planificadas y explicitarse en la información recogida, ya que ésta sólo puede valorarse con el conocimiento del contexto en que se ha obtenido.

d) La decisión sobre el *cómo* se va a observar:

Cuando se trata de realizar observaciones sistemáticas y planificadas se suele utilizar diversos instrumentos, entre los que figuran las grabaciones, los diarios de clase, las listas de control, las fichas de seguimiento, los anecdotarios y las escalas de observación. Algunos de ellos son más adecuados para su utilización en el contexto del aula ordinaria que otros, o son de empleo más sencillo.

Sea cual sea el instrumento usado, lo importante es que en la guía de observación se contemplen los aspectos que se van a evaluar y los alumnos objeto de observación (grupal-individual...).

e) La decisión sobre *quién* o *quiénes* van a observar.

Generalmente será el propio profesor que está impartiendo la clase quien se encargue de realizar la observación. Pero no hay que descartar otras posibilidades

igualmente viables. Así, puede observar el profesor tutor mientras el profesor especialista de un área está coordinando la actividad docente, y es posible que el orientador o el profesor de Pedagogía Terapéutica o de apoyo hagan observaciones en el contexto del aula ordinaria cuando el profesor está trabajando con la clase.

No hay que olvidar otras posibilidades, como que el profesor tutor pida a los padres que realicen una observación en el hogar o que el profesor tutor pida a otros profesores que intervienen con el grupo clase que observen algún aspecto de un alumno o de la clase.

f) La decisión sobre *para qué* se va a observar:

No debe olvidarse que la finalidad va a guiar y orientar la observación. Este es un aspecto que debe estar claro desde el primer momento. Y es que muchas veces parece que el hecho de observar es en sí valioso. Esta es una falsa idea, ya que observar sin un “para qué”, sin un “sentido” es inútil, una pérdida de tiempo.

g) La planificación implícita y la explícita:

Nadie duda que todos estos aspectos deben ser pensados y tenidos en cuenta antes de la observación; sin embargo, surgen diferencias a la hora de opinar sobre si, además, es necesario dejar constancia escrita de ellos. Sin entrar en esta polémica, que debe ser resuelta por cada profesor de acuerdo con su estilo de trabajo, sus hábitos y demás variables personales, la verdad es que cuando alguien escribe introduce matices que antes no se le habían ocurrido, reflexiona sobre nuevos aspectos y toma decisiones más fácilmente. Podemos afirmar, pues, que *escribir* es una buena herramienta para planificar.

## **5. LA OBSERVACIÓN EN EL CONTEXTO DEL AULA**

La observación cobra su pleno sentido cuando se realiza en contextos naturales, en los que los comportamientos habituales se manifiestan de forma espontánea. El aula es el contexto didáctico por excelencia, por ello es un campo privilegiado de observación por su fácil acceso a los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje.

## **5.1. Ventajas de la observación en relación a otros procedimientos de evaluación**

El aprendizaje es dinámico y será mejor captado y comprendido si se usan procedimientos que respeten ese carácter. Por ello, la observación presenta ventajas evidentes en relación a otros procedimientos tales como el análisis de las producciones de los alumnos y las pruebas específicas.

Gracias a la observación es posible indagar en el significado que tiene para el alumno lo que está aprendiendo, así como valorar el grado de integración de los aspectos nuevos con otros que ya posee.

Al respetar la situación natural y el contexto en que se produce el aprendizaje, este procedimiento es especialmente idóneo para captar aspectos relevantes que de otra forma difícilmente pueden ser conocidos.

Además, algunos alumnos tienen dificultades para expresar de forma organizada ideas y conceptos, por lo que su rendimiento en ciertas pruebas queda muy por debajo de su nivel de comprensión real y de las capacidades puestas de manifiesto en situaciones más naturales.

La observación permite adentrarse en lo que ocurre en la interacción del alumno con la situación de aprendizaje, con los compañeros, con el profesor y consigo mismo, teniendo en cuenta que en la interacción hay siempre dos elementos que actúan entre sí y que las respuestas de uno dependen del otro y a la inversa; es decir, que se da un intercambio bidireccional que va modificando y modulando esa interacción. La observación será el único instrumento de evaluación sensible a estas situaciones.

### **a) Interacción del alumno con la situación de aprendizaje:**

En cualquier situación de aprendizaje el alumno despliega sus conceptos previos, sus estrategias y procedimientos de actuación, su capacidad de planificar y de relacionar los medios con los fines, etc. Todo ello puede ser conocido mediante la observación atenta.

### **b) Interacción del alumno con los compañeros:**

El tipo de explicaciones que da a la situación, el grado de implicación intelectual y afectiva, el uso de procedimientos de trabajo en grupo, la forma de contestar argumentadamente a las razones de otros... son algunos de los aspectos que pueden observarse.

c) Interacción del alumno con el profesor:

Cuando el alumno interactúa con el profesor y éste le va poniendo en situaciones conflictivas o contradictorias con sus propios puntos de vista, el profesor puede observar las tentativas y los esfuerzos por superar estos conflictos.

Esta situación es muy adecuada para conocer el grado de madurez del alumno y la integración de sus conocimientos.

Además, permite observar aquello que es capaz de hacer el alumno con la ayuda del profesor o de otro compañero (zona de desarrollo próximo).

d) Interacción del alumno consigo mismo:

Cuando el alumno verbaliza sus pensamientos, es posible analizar y observar su capacidad de conocer sus propios procedimientos cognitivos, sus dificultades y, en general, la conciencia que posee de sus posibilidades de aprender y seguir aprendiendo (dimensión metacognitiva del aprendizaje).

La observación es especialmente idónea para conocer la asimilación de procedimientos y actitudes, normas y valores. Es más, difícilmente se pueden evaluar estos aspectos si no es mediante la observación.

## **5.2. Dificultades más habituales en la observación**

Las dificultades más habituales que suelen tener los profesores para observar en el aula son de diversa índole. Así, sucede que no encuentran momentos oportunos en los que poder observar con cierta tranquilidad y sosiego, o sencillamente no tienen tiempo. Por otra parte, el número de alumnos es un factor que condiciona la posibilidad de realizar observaciones sistemáticas.

Normalmente, una buena planificación de las actividades y de los momentos puede contribuir a realizar observaciones, pero sobre todo ayudará a ello el cambio de actitudes del profesor, que debe incluirlas como un elemento más a tener en cuenta en el transcurso de las actividades de aula.

Otro tipo de dificultades nacen de la artificiosidad que ciertos profesores hallan en este procedimiento de evaluación. Les parece algo ajeno, externo, que condiciona su relación con los alumnos. Efectivamente, cuando la tarea no surge de él, sino de una instancia externa, y la ve como una tarea impuesta más, es difícil que le encuentre sentido.

Los profesores han reforzado esta opinión cuando se les ha pedido que hicieran observaciones con instrumentos prolijos, sofisticados y que no aportaban información que consideraran relevante para su trabajo.

En algunos casos las dificultades tienen que ver con la falta de práctica y experiencia a la hora de realizar observaciones, aunque en realidad para esta tarea no es preciso ser un experto; cualquier profesor puede, con cierta práctica y planificación, incorporar la observación como herramienta de la evaluación. (Si bien es verdad que algunos profesores están especialmente dotados para la observación, mientras que otros necesitan planificarla mejor; en cualquier caso, es una habilidad que se puede adquirir y, sobre todo, mejorar con la práctica.)

En relación con lo anterior está la capacidad del profesor de mantener una atención selectiva en la observación; a veces, las situaciones del aula no son las más adecuadas para concentrarse en la tarea acometida, porque las demandas de atención, sobre todo en los niveles bajos, son casi continuas.

Otras dificultades tienen que ver con la claridad a la hora de percibir la finalidad y el sentido de la observación, ya que muchas veces se observa sin tener precisado y asumido personalmente qué se quiere alcanzar con la observación. Cuando se pretende observar y analizar algo difuso, indefinido, ambiguo, la observación pierde consistencia y eficacia. En cambio, cuanto más claro tiene el profesor qué y para qué quiere observar, menos dificultades tendrá. A ello contribuye que el profesor tenga un guión de observación, una pauta, rejilla o cualquier otro instrumento de evaluación.

El profesor, al observar, debe interpretar lo que observa. Toda observación se realiza desde un marco teórico y en él cobra sentido. Pues bien, ese marco no es otro que el de la Unidad Didáctica, que articula unos objetivos, unos contenidos, unos recursos y que despliega todo ello en actividades de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, las aportaciones del constructivismo como marco teórico del desarrollo curricular pueden brindar elementos de análisis e interpretación de la observación, lo cual explicaría que con un mismo guión de observación dos profesores interpreten de diferente manera una misma situación de aula.

Hay que añadir, por último, unas consideraciones sobre la relación entre los distintos estilos docentes y la función de observación. Los docentes “generosos” tienden a ver más de lo que realmente hay. Estos profesores suelen tener vínculos afectivos con sus alumnos y son optimistas en relación a la marcha de la clase y de cada alumno en particular. Otros, por el contrario, son más “severos” en sus observaciones y tienden a percibir menos de lo que realmente hay. Otros tienden

a “nivelar” las observaciones, perdiendo matices y aspectos diferenciales, unas veces por prejuicios no controlados y otras por falta de sensibilidad. En cualquier caso, los inconvenientes de estas formas de observación pueden eliminarse o controlarse cuando el docente toma conciencia de ellos y, como ya se ha apuntado anteriormente, mediante el trabajo en equipo.

### **5.3. Características de las actividades de enseñanza-aprendizaje que permitan la observación del profesor**

No todas las actividades que se desarrollan en el aula son igualmente idóneas para observar cualquier cosa. Unas son más anodinas que otras, desencadenan procesos mentales menos interesantes para observar o situaciones de aula que no aportan información interesante para que el profesor conozca mejor a sus alumnos.

Las actividades que propician una observación rica se caracterizan por los siguientes aspectos:

a) Es posible observar “in situ” procesos mentales que expresan formas de pensar típicas del alumno. Es decir, son actividades “transparentes” para el observador, frente a otras que son “opacas”, en las que es muy difícil seguir el proceso de pensamiento del alumno o del grupo. Hay actividades que en su propio diseño incorporan momentos o fases pautadas que favorecen la observación de dichos procesos.

Lo mismo ocurre con ciertos aspectos relacionados con actitudes y con el trabajo en grupo. Cuando en la actividad está ya incorporado este aspecto, es más fácil su análisis y observación.

b) Las actividades deben tener sentido para el alumno, y éste debe desencadenar procesos significativos para desarrollarlas. Cuanto más se alejan las actividades de planteamientos cerrados y repetitivos y permiten diferentes procesos como “investigar”, “resolver problemas”, “opinar”, etc., más idóneas son para observar aspectos relevantes.

c) Las actividades que contemplan distintos momentos o fases dan lugar a observar aspectos específicos de cada uno de ellos. Por ejemplo: activar los conocimientos previos, recoger información, relacionar informaciones de distinto tipo, aplicar, sintetizar, etc. Estas actividades tienen incorporado en su diseño la estructura y el contenido de la observación.

#### **5.4. Papel de los indicadores en la observación**

Cuando las actividades de enseñanza-aprendizaje están bien diseñadas es posible percibir en los distintos momentos o fases de su desarrollo una serie de preguntas o cuestiones que el profesor considera más importantes. Sea cual sea la forma en que se transcriben, constituyen indicadores para la observación.

Generalizando, se podría decir que los indicadores tienen una especial relevancia didáctica y orientan y guían la observación del profesor. Indicadores pueden ser los objetivos generales, los objetivos didácticos, los criterios de evaluación, las preguntas que plantea la actividad didáctica, los puntos de la actividad en los que interesa fijarse, etc. Es decir, es toda información relevante en relación a la forma de pensar, sentir o actuar del alumno que se explicita en el desarrollo de una actividad de enseñanza-aprendizaje. Es normalmente desde los objetivos de la Unidad Didáctica (preguntas que plantea la actividad, fases de las actividades en las que interesa fijarse...) desde donde surgen los indicadores más concretos para la observación.

No existe observación válida sin indicadores; éstos nos permiten valorar una estrategia, un procedimiento, una actividad mental del alumno. Existen indicadores enunciados en términos muy genéricos y otros que lo están en términos muy concretos y específicos.

Los primeros son más ricos semánticamente y admiten múltiples concreciones en diferentes contextos y situaciones. Si se especifican en relación al contenido y al contexto, facilitan la observación.



## Capítulo II

### **Instrumentos para la observación**



## **1. LOS INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN**

Llevar a la práctica la observación en el aula requiere la existencia y uso de instrumentos que la posibiliten. En lo que se refiere a la evaluación, las buenas intenciones que no se traducen en medidas prácticas son inútiles. Por lo tanto, el proyecto curricular debe incluir principios sobre la evaluación e instrumentos que los materialicen.

Muchos profesores demandan insistentemente instrumentos, pensando que de esa forma es posible obviar el trabajo de reflexión y elaboración que conlleva la realización de la observación sistemática como medio privilegiado para efectuar una evaluación formativa.

Otros profesores, por el contrario, desechan explícitamente los instrumentos de observación por su artificiosidad y porque coartan la libertad y autonomía del profesor y del alumno. No encuentran en ellos más que un artificio ajeno a la vida del aula y del quehacer escolar cotidiano. Confían en su memoria y en su intuición para evaluar a sus alumnos.

Existe otra postura de rechazo ante estos instrumentos, aunque con una motivación diferente. Los profesores que sostienen esta postura opinan que la observación no se adapta al cometido de la evaluación por su falta de fiabilidad y por su gran incomodidad. Piensan que está cargada de subjetividad y prefieren otros procedimientos más “económicos”, “sencillos” y “objetivos”, tales como los controles y pruebas específicas.

Todas estas objeciones son dignas de atención y deben tenerse en cuenta al utilizar los instrumentos de observación, pero no invalidan el uso de esta herramienta privilegiada.

### **1.1. ¿Diseñar o utilizar instrumentos ya elaborados?**

Esta es una pregunta que suelen hacerse los equipos docentes cuando intentan concretar y tomar decisiones sobre este aspecto del Proyecto Curricular. Los profesores que optan por usar instrumentos elaborados suelen valorar los siguientes aspectos:

a) La utilidad:

Si al leerlos perciben que no responden a su forma de trabajar o que no recogen los aspectos que para ellos son importantes, normalmente los desechan de inmediato. A veces los aceptan formalmente, pero luego no se llevan a la práctica, no se usan.

b) La sencillez y economía de uso:

Los instrumentos muy prolijos y exhaustivos suelen repeler al profesorado. Por el contrario, los instrumentos sencillos, viables y prácticos garantizan un uso más generalizado. Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que un instrumento de evaluación es bueno y se utiliza cuando responde a las intenciones que un docente tiene a la hora de enseñar algo. Si conecta con lo que quiere enseñar, será valioso para él y lo utilizará. Si no es así, resultará extraño a su actividad como docente, no lo valorará y, en el mejor de los casos, lo usará mecánicamente.

c) La adaptabilidad:

Generalmente es muy difícil que un instrumento elaborado de forma externa al centro y ajeno a las decisiones que se tomen en el Proyecto Curricular se adapte sin más a las necesidades de los profesores. Por ello, los profesores suelen valorar en los instrumentos de observación su capacidad para adaptarse a cada contexto y situación.

No obstante, algunos instrumentos son tan generales y adaptables que resultan poco útiles porque en realidad incorporan poca información.

d) Los aspectos formales:

Aunque poco valorado en teoría, este aspecto se tiene muy en cuenta en la práctica. Puesto que debe usarlos en situaciones de enseñanza-aprendizaje que requieren diversificar su atención, el docente precisa de instrumentos bien presentados y estructurados, de fácil lectura.

Cuando los instrumentos se diseñan en el propio centro, todas las limitaciones citadas pueden corregirse, y los aspectos positivos, potenciarse. Bien es verdad que para confeccionar herramientas propias que respondan a la situación real del aula, del ciclo o del centro es imprescindible manejar otros instrumentos, de los que pueden extraerse pistas e ideas.

## **1.2. ¿Elaborar instrumentos individualmente o en el equipo docente?**

En muchas ocasiones, los instrumentos deben responder directamente a la programación de aula (cómo realizan los alumnos una actividad, qué dificultades plantea un problema...), por lo que es lógico que sea el profesor responsable del desarrollo de las unidades didácticas quien cree sus propias pautas e instrumentos de observación. No obstante, el trabajo en equipo enriquece y mejora el resultado gracias a las aportaciones de los demás y ayuda al profesor a superar la sensación de aislamiento y parcialidad en su trabajo.

En otras ocasiones, la observación afecta a aspectos relacionados con la coordinación curricular: guión de observación para la comunicación oral, registro anecdótico, lista de control sobre aspectos básicos del ciclo... En esos casos el diseño del instrumento de evaluación debe realizarse en equipo.

El equipo docente como tal puede intervenir también en la elaboración de instrumentos que permitan valorar la aplicación de una unidad didáctica. Utilizar la observación para valorar la aplicación misma de las actividades de enseñanza-aprendizaje permite una mejora constante de la práctica docente y una mayor adecuación entre los objetivos y los resultados.

## **1.3. ¿Instrumentos abiertos o cerrados?**

Los instrumentos que se utilizan para la observación pueden estar más o menos estructurados. Así, mientras que el registro anecdótico es poco detallado, la lista de control especifica al máximo el rasgo que hay que observar.

En el cuadro siguiente se recogen las ventajas e inconvenientes de los instrumentos de observación según el grado de detalle con el que se determinen los rasgos que se van a observar.

	Instrumentos poco pautados	Instrumentos muy pautados
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posibilitan la observación de aspectos no previstos</li> <li>• Más adecuados para captar la individualidad e idiosincrasia del alumno</li> <li>• Aportan información más rica y cualitativa</li> <li>• Mayor capacidad heurística</li> <li>• Mayor protagonismo del observador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilitan la observación al centrarla en rasgos muy definidos</li> <li>• Información homogénea que facilita su tratamiento y comparación</li> <li>• Se precisa menor preparación del observador</li> <li>• Mayor control de la subjetividad del observador</li> </ul>
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mayor subjetividad en la observación</li> <li>• Puede perderse información en la observación</li> <li>• Dificultad de uso, depende de la capacidad del observador</li> <li>• Mayor dificultad para organizar la información de un grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rasgos relevantes no previstos no son observados</li> <li>• Mayor artificiosidad en la observación</li> <li>• Necesidad de adaptarse el observador al instrumento</li> <li>• Pueden perderse los rasgos idiosincráticos que no son captados en el instrumento</li> </ul>

Como puede apreciarse, cada categoría de instrumentos tiene sus ventajas e inconvenientes; por ello, su uso dependerá del objetivo de la observación, de la situación de aula y del profesor.

#### 1.4. Instrumentos que pautan la observación e instrumentos que la sistematizan

De los instrumentos utilizados para observar, unos son más adecuados para pautar y guiar la observación, mientras que otros lo son para organizar y sistematizar la información recogida.

En la observación se pueden diferenciar tres momentos:

- Antes de la observación  $\Rightarrow$  elaboración de instrumentos.
- Durante la observación  $\Rightarrow$  aplicación del instrumento.
- Después de la observación  $\Rightarrow$  elaboración de la información.



En los apartados siguientes se describen los instrumentos que más se utilizan en los entornos escolares y se dan algunas orientaciones para su elaboración, uso y mejora.

## 2. INSTRUMENTOS QUE GUÍAN Y PAUTAN LA OBSERVACIÓN

En la observación incidental, es la propia realidad la que nos marca el objeto de la observación. Observamos aquello que llama nuestra atención, que desde el punto de vista didáctico no siempre es lo más relevante e interesante.

Las *situaciones didácticas* son más diáfanas y explícitas cuando se las observa con ojos críticos, intentando penetrar más allá de lo evidente y seleccionando los aspectos pertinentes. Es decir, cuando se observa sabiendo qué observar.

Se podría decir que, gracias a los instrumentos de observación, una situación de enseñanza-aprendizaje queda estructurada en dos niveles: el de lo que nos parece relevante para su comprensión y conocimiento y el de lo que no lo es. Utilizando terminología de la teoría de la comunicación, se podría decir que los instrumentos de observación sirven para diferenciar el “mensaje” del “ruido”, o como diría la teoría de la *Gestalt*, para diferenciar fondo y forma.

En el contexto didáctico, saber qué se quiere observar es saber qué se quiere enseñar. La observación en abstracto no tiene sentido. Debe estar presidida por una intención clara y explícita que lleva a seleccionar restrictivamente aquello que interesa observar. Muchos docentes tienen tendencia a incluir en sus instrumentos de observación todo aquello que se puede observar; es decir, aprovechan la ocasión para observar al máximo, para recoger la mayor cantidad posible de información. Este hábito, en realidad, dificulta la observación, la hace prolija y complicada, y por ello muchos docentes la abandonan.

Las observaciones no son neutras, dependen del marco de referencia del observador, de sus concepciones sobre el área y sobre la educación, de sus expectativas... Mediante la elaboración del instrumento todos estos previos se hacen patentes y explícitos, incluso para el propio profesor. Por ello, diseñar un instrumento de observación es reflexionar sobre las propias ideas pedagógicas.

Los instrumentos cumplen la función de economizar esfuerzos; de todo el abanico de posibilidades de observación, elegimos unas y desechamos otras, de tal forma que nuestra atención se hace selectiva.

No obstante, para decidir qué merece la pena observar hace falta una cierta experiencia profesional. Pero no todas las personas son igualmente habilidosas: unas son más perspicaces que otras; unas son más analíticas, más finas en sus observaciones, otras lo son menos. Por ello, cuando se trata de diseñar instrumentos, el trabajo en equipo garantiza unos mejores resultados.

El observador no es un ser omnipresente: observamos lo que queremos (lo que nos parece relevante), lo que sabemos (diseñando unos instrumentos adecuados) y lo que podemos (aplicando el instrumento en los complejos contextos escolares).

A continuación se describen los principales instrumentos que habitualmente se utilizan en las aulas. Se ha adoptado la terminología que parecía más clara y coherente con el modelo de observación que se defiende: los distintos autores y escuelas utilizan términos que en ocasiones no coinciden con los aquí utilizados.

Se van a describir los siguientes instrumentos:

- El cuestionario de observación.
- El guión de observación.
- La lista de preguntas.
- La lista de control.
- Las escalas de estimación.

## 2.1. El cuestionario de observación

El *cuestionario de observación* recoge aquellos aspectos en los que el profesor está interesado. Se enuncian en forma de preguntas para las que se pretende encontrar respuestas mediante la observación. Este instrumento se relaciona con las actitudes investigadoras del docente. Este observa para comprender mejor, para ampliar el círculo de sus conocimientos sobre los efectos de la práctica de la enseñanza.

No se trata de preguntas más o menos retóricas, sino de cuestiones que verdaderamente preocupan al profesor abierto a la mejora profesional. Son preguntas que han surgido de lecturas, de la práctica, del contraste entre ideas, de reuniones de coordinación, etc. Juegan el mismo papel que en la investigación científica desempeñan las hipótesis.

A veces se enuncian en unos términos tan genéricos que pierden su utilidad como guía y pauta de la observación. Así, por ejemplo, cuando un profesor se pregunta “¿por qué no entienden mis alumnos lo que leen?”, difícilmente podrá dar respuesta observando la lectura de sus alumnos.

Las preguntas deben estar muy relacionadas con lo que se está enseñando, con la actividad didáctica. Así, si una profesora está trabajando con sus alumnos la clasificación, puede preguntarse: “¿son capaces de utilizar dos criterios para realizar clasificaciones?”. Esta pregunta es totalmente pertinente, ya que está relacionada con la actividad didáctica, con la situación concreta de enseñanza-aprendizaje. A la profesora no le interesa saber si un alumno determinado es capaz o incapaz de hacer ese tipo de clasificaciones; pretende saber si con esas actividades, con ese material concreto que está utilizando, con las pautas que está dando... sus alumnos son capaces de realizar ese tipo de clasificaciones.

### 2.1.1. Diseño de este instrumento

Normalmente, las preguntas surgen en la fase de planificación y programación didáctica. Muchas veces, en el contexto de discusiones sobre el Proyecto Curricular: secuenciación de contenidos, priorización de capacidades, decisiones sobre metodología y materiales, etc. Otras veces, al concretar la Unidad Didáctica y pensar las actividades didácticas.

Debe tenerse en cuenta que este instrumento, si así se le puede llamar, tiene sentido con un currículo abierto y flexible en el que los profesores deben tomar decisiones.

Las preguntas que configuran el cuestionario deben ser *pocas*: tres o cuatro, a lo sumo cinco; si surgen más preguntas, posiblemente se trate de un *guión de observación* enmascarado por la formulación interrogativa de las cuestiones. Deben ser *claras* para el propio profesor, pero también para el equipo docente. Y, por último, deben estar formuladas *por escrito*. Muchos profesores son reticentes a dejar por escrito este tipo de cuestiones. Confían en su memoria. El hecho de escribir tiene, no obstante, sus ventajas: ayuda a aclarar el pensamiento, ya que buscar una formulación correcta es algo más que una labor sintáctica. También implica de forma más personal al profesor y facilita la recogida y sistematización de la información: si no están escritas las preguntas, difícilmente se consignarán las respuestas.

## 2.2. El guión de observación

Un *guión de observación* no es otra cosa que un esquema que recoge de forma organizada todos los puntos que se quieren observar. Sirve, por lo tanto, como pauta de observación. Pueden utilizarse tanto para analizar procesos (situaciones reales didácticas) como productos (composiciones escritas, grabaciones, trabajos escolares, etc.).

Los guiones pueden ser temáticos o secuenciales. Son guiones temáticos aquellos que organizan los puntos que se quieren observar según un esquema lógico (apartados, subapartados...). Muchas veces se utiliza el sistema decimal para estructurar y organizar las diferentes partes.

Los guiones secuenciales se organizan siguiendo una determinada secuencia temporal que sigue el propio desarrollo de la actividad. Es decir, indican qué se debe observar en cada momento.

Se trata de un instrumento semi-estructurado, por lo que tiene algunas ventajas de los estructurados y de los que no lo están y corrige algunos de los inconvenientes descritos anteriormente.

Un guión bien elaborado debe caracterizarse por la sencillez, la coherencia y la adecuación a la situación. El guión verdaderamente útil es más bien sencillo, lo cual facilita la memorización o la consulta rápida.

Los guiones deben tener una coherencia interna, sea ésta lógica o temporal, y estar adecuados a cada situación y necesidad. Por ello, es difícil la utilización de guiones elaborados en otros contextos y situaciones.

### 2.2.1. Diseño de este instrumento

Elaborar un guión de observación es una tarea relativamente sencilla. De forma analítica se pueden distinguir tres momentos en su diseño: la búsqueda de ideas, la organización de las mismas y, por último, la redacción del guión propiamente dicha.

#### 2.2.1.1. Búsqueda de ideas

Este es el momento más importante del proceso. Cuando un profesor o un equipo docente tiene claro qué quiere observar, tiene ya adelantado gran parte del trabajo. Pero en muchas ocasiones no es ese el caso. Entonces se pueden utilizar algunas de las técnicas habituales para generar ideas. Entre ellas destacan: el torbellino de ideas, los mapas semánticos, las palabras clave y las preguntas heurísticas.

A continuación se comentan de forma sintética estas técnicas.

- *El torbellino de ideas* consiste en apuntar en un papel o en la pizarra todo aquello que se ocurra en relación a lo que se quiere observar. Puede hacerse de forma individual o en grupo. Se procura en este momento dejar de lado las valoraciones y el pensamiento crítico. Interesa la abundancia de ideas, dejar que surja el cúmulo de ideas potenciales que muchas veces ni siquiera son ideas conscientes.

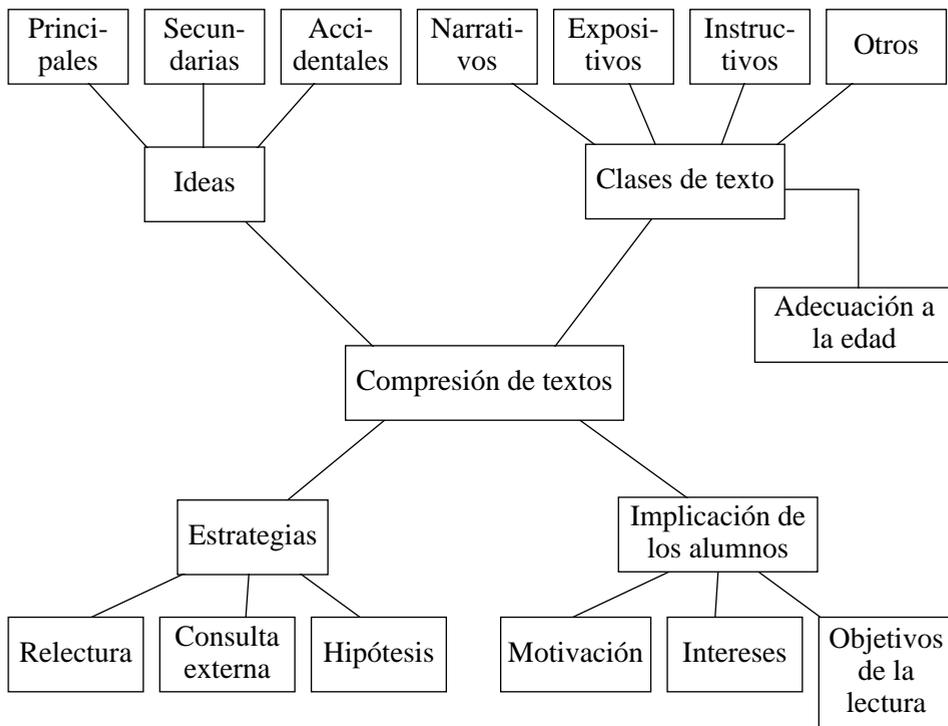
Véanse algunos consejos que pueden ayudar en esta técnica<sup>(1)</sup>:

(1) Este cuadro está tomado de Daniel CASSANY: *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.

### Consejos para el torbellino de ideas

- Apúntalo todo, incluso lo que parezca obvio, absurdo o ridículo. ¡No prescindas de nada! Cuantas más ideas tengas, más rico será el texto. Puede que más adelante puedas aprovechar una idea aparentemente pobre o loca.
- No valores las ideas ahora. Después podrás recortar lo que no te guste. Concentra toda tu energía en el proceso creativo de buscar ideas.
- Apunta palabras sueltas y frases para recordar la idea. No pierdas tiempo escribiendo oraciones completas y detalladas. Tienes que apuntar con rapidez para poder seguir el pensamiento. Ahora el papel es sólo la prolongación de tu mente.
- No te preocupes por la gramática, la caligrafía o la presentación. Nadie más que tú leerá este papel. Da lo mismo que se te escapen faltas, manchas o líneas torcidas.
- Juega con el espacio del papel. Traza flechas, círculos, líneas, dibujos. Marca gráficamente las ideas. Agrúpalas. Dibújalas.
- Cuando no se te ocurran más ideas, relee lo que has escrito o utiliza una de las siguientes técnicas para buscar más

• *Los mapas semánticos.* Es otra técnica útil para producir ideas. A partir de una idea central se van desarrollando ideas ligadas, representándolas de manera visual. Esta técnica puede incrementar la creatividad. Véase un mapa semántico hecho en relación a la observación de la comprensión de textos.



Como se ve, a partir de una idea central se van generando ideas secundarias que a su vez generan otras y otras... Esta es una técnica para explorar ideas que están implícitas en otras más generales.

- *Las palabras clave.* Esta técnica consiste en entresacar de los materiales y documentos que se usan (libros de texto, proyecto curricular, programaciones, unidades didácticas, libros de consulta) palabras relacionadas con lo que interesa observar. Estos términos tienen una fuerte capacidad heurística cuando se los analiza en otro contexto diferente al que pertenecen. Cobran una relevancia especial.

En este sentido, el currículo de las áreas es fuente de términos muy sugerentes. Tanto en la introducción como en los apartados referidos a objetivos, contenidos y criterios de evaluación es posible encontrar multitud de *palabras clave* que pueden ayudar en esta fase de búsqueda de ideas.

Véase a continuación un ejemplo:

Un equipo docente quiere elaborar un *guión de observación* sobre el “tratamiento de la información” con el fin de hacer un seguimiento de este aspecto a lo largo del ciclo. El coordinador de ciclo saca fotocopias de los objetivos generales de la etapa, del currículo de las áreas de Conocimiento del Medio y Lengua. (Introducción al área, objetivos, contenidos: conceptos, procedimientos, actitudes y criterios de evaluación).

A continuación, de forma individual, los profesores y profesoras van entresacando las palabras clave relacionadas con el tratamiento de la información, subrayando o marcando en las fotocopias dichos términos. Posteriormente, en la reunión de coordinación, hacen una puesta en común y elaboran la siguiente lista de palabras clave:

Palabras clave: “Tratamiento de la información”	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Línea de progresión</li><li>• Claves de interpretación</li><li>• Elaboración de estrategias</li><li>• Obtención de información</li><li>• Elaboración de información</li><li>• Sistematización</li><li>• Identificación</li><li>• Clasificación</li><li>• Protocolos</li><li>• Planificación</li><li>• Interpretación</li><li>• Análisis crítico</li><li>• Actividades grupales</li><li>• Elementos significativos</li><li>• Expresar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Diseñar</li><li>• Explorar</li><li>• Integración de información</li><li>• Técnicas de consulta</li><li>• Registro sistemático</li><li>• Ficheros</li><li>• Autonomía</li><li>• Precisión</li><li>• Uso de cuadernos de campo</li><li>• Gráficas, tablas, ejes</li><li>• Observación</li><li>• Uso de diccionarios...</li><li>• Encuestas, cuestionarios</li><li>• Realización de monografías</li><li>• Exposiciones</li><li>• ...</li></ul>

En esta técnica se trata de obtener cantidad de ideas, de las que algunas serán pertinentes y otras no. La selección se hará en el momento siguiente, cuando haya que distinguir y organizar las ideas que aparecerán en el guión.

- *Las preguntas heurísticas.* La heurística es el arte de la invención. Las preguntas heurísticas son interrogantes que ayudan a inventar, a sugerir. Preguntas tales como ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué?... suelen desencadenar respuestas que contienen información valiosa.

La misma función cumple esta serie de preguntas: ¿Cómo se podría definir...? ¿Qué cosas se parecen a...? ¿En qué se parecen y diferencian...? ¿Por qué ocurre...? ¿Qué razones podría dar para...?

Véase un ejemplo relacionado con la observación de la capacidad de resumir oralmente un mensaje comprendido.

Preguntas heurísticas: resumen oral
¿Quién? ¿Pueden los niños hacer resúmenes orales?
¿Cómo son los resúmenes orales de los niños?
¿Cuándo es el momento de hacerlo?
¿Quién les ha enseñado? ¿Qué se les ha enseñado?
¿Cómo se les ha enseñado? ¿Para qué se les ha enseñado?
¿Cómo se podría definir un resumen oral?
¿Qué cosas se parecen a un resumen oral?
¿Qué diferencia hay entre un resumen oral y uno escrito?
¿Por qué los niños hacen resúmenes orales?
¿Qué razones podría dar para observar resúmenes orales?
...

Dar respuesta a estas preguntas podría ser útil para hacer acopio de ideas que puedan servir para realizar el guión de observación.

### 2.2.1.2. Organización de las ideas

Una vez obtenidas las ideas, el momento siguiente consiste en organizarlas siguiendo un criterio lógico, un criterio secuencial, o una combinación de ambos.

Si se quiere hacer un esquema con coherencia lógica, lo primero que se necesita es indicar los grandes apartados. Por ejemplo, si se trata de la producción de textos, los apartados serían los siguientes:

<p>I. Elaboración del esquema o plan textual</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>II. Textualización o elaboración del texto</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>III. Revisión y mejora del texto</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
--

Una vez establecidos los grandes apartados, se van completando con otros apartados de menor rango lógico, que a su vez pueden ser desarrollados en otros subapartados, siguiendo este proceso hasta conseguir ubicar toda la información en un esquema lógico.

En el caso de que se quiera seguir una estructura secuencial, los grandes apartados vendrían indicados por la organización temporal de la actividad. Así, por ejemplo, si el profesor quiere que los alumnos aprendan una habilidad cualquiera puede seguir el siguiente esquema temporal, que indicaría los aspectos que se pueden observar en cada momento:

I. Explicación de la habilidad por el profesor

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

II. Práctica conjunta y modelización

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

III. Práctica individual

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

IV. Práctica en pequeño grupo

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

V. Puesta en común y síntesis

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### 2.2.1.3. Redacción del guión

El guión debe redactarse utilizando frases cortas y claras, con estructura sintáctica sencilla. Si es posible se utilizarán verbos en infinitivo o en tercera persona con su complemento directo, evitando otro tipo de complementos. Las oraciones pueden enunciarse en forma afirmativa o interrogativa.

Se utilizarán recursos tipográficos (tipos de letra, espacios, guiones...) para indicar la jerarquía e importancia de las distintas partes. Hay profesores que utilizan la numeración romana y las letras.

I. ....
a) .....
b) .....
c) .....
II. ....
a) .....
b) .....
c) .....

Otros prefieren la clasificación decimal estándar:

1. ....
1.1. ....
1.1.1. ....
1.2. ....
2. ....
2.1. ....
2.2. ....

Después de leer este apartado, puede dar la impresión de que elaborar un *guión de observación* es algo complicado y que requiere de mucho tiempo; nada más lejos de la realidad. Es cuestión de ponerse a la tarea y hacerla.

Seguidamente se presenta un *guión de observación* que se ha hecho a partir de un “criterio de evaluación” del área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural.

*Criterio de evaluación n.º 7.*

*Identificar, comparar y clasificar los principales animales y plantas del entorno, aplicando el conocimiento que tiene de su morfología, tipo de alimentación, desplazamiento y reproducción.*

Con este criterio se trata de comprobar si el alumno o alumna identifica (reconoce) los árboles y plantas más representativos de su entorno y si, mediante el manejo de algunos instrumentos como fichas, láminas y claves sencillas, es capaz de establecer alguna clasificación. Las claves que utilice serán adaptadas y dicotómicas.

### **Guión de observación:**

Clasificación de plantas.

I. Reconocimiento de seres vivos.

- ¿Distinguen los seres vivos de los no vivos?
- ¿Utilizan criterios funcionales o anatómicos?
- ¿Tienen problemas con los seres pequeños?

II. Reconocimiento de árboles y plantas.

- ¿Distingue entre árboles, arboritos y hierbas?
- ¿Distingue los árboles que ha estudiado: roble, pino, álamo blanco, manzano,...?
- ¿Distingue entre coníferas y no coníferas?
- ¿Distingue los árboles según su utilidad: frutales, madera, resina, ornamentales...?

III. Clasificación de árboles y plantas.

- ¿Entiende las “claves” que han trabajado?
- ¿Utiliza criterios científicos para clasificar?
- ¿Es capaz de clasificar árboles y plantas que ha trabajado en clase?

Lo mismo se podría hacer en relación a los animales. Este guión puede ser utilizado en cualquier situación en la que los alumnos estén trabajando con plantas: clases, excursiones, trabajos...

### **2.3. La lista de preguntas**

La observación puede ser natural o participativa. En el primer caso, el observador no interviene en absoluto en la realidad observada, se limita a ser espectador, no interacciona en la situación didáctica. En el segundo caso, el observador participa en la situación didáctica y generalmente provoca situaciones que le interesa observar.

En este contexto es donde se ubica este instrumento; se trata de realizar una lista de preguntas que el profesor irá haciendo al alumno o al grupo para conducir la situación didáctica y poder observar aspectos que en situaciones naturales es muy difícil observar (procesos mentales, uso de estrategias, opiniones, grado de asimilación de conocimientos, respuesta a las contradicciones, etc.).

No obstante, se trata de una cuestión un tanto complicada, ya que aunque es posible hacer preguntas antes de la observación, muchas veces surgen otras al hilo de la actividad didáctica que se está realizando. Muchas veces las respuestas de los alumnos son imprevisibles y lo que a priori parecía relevante, en el momento de realizar la observación no lo es tanto.

Por ello, el nombre que se ha buscado a este instrumento, *lista de preguntas*, indica que como tal lista no es cerrada y que admite nuevas preguntas.

#### **2.3.1. Diseño de este instrumento**

Gran parte de lo que se ha dicho en relación al *guión de observación* puede ser aplicable a este instrumento con ligeras adaptaciones: decidir qué se va a preguntar, organizar las preguntas y realizar la lista propiamente dicha serían igualmente los momentos que se podrían diferenciar.

A diferencia de las preguntas incluidas en los *cuestionarios de observación*, que son muy generales y que se las hace el profesor a sí mismo, las preguntas de la lista son muy específicas y se hacen a los alumnos; además, se realizan en un contexto muy determinado, al hilo del desarrollo de la actividad y de las respuestas y dudas de los alumnos.

Este instrumento se suele utilizar para observar los conocimientos previos de los alumnos, aunque no es esa su única utilidad. A continuación se presenta una *lista de preguntas*<sup>(1)</sup>.

### **Lista de preguntas: el aire**

1. ¿Qué sabes sobre el aire?
2. ¿Dónde está el aire?
3. ¿Se puede coger el aire?
4. ¿Hay aire dentro de nuestro cuerpo?
5. ¿Nuestro cuerpo necesita el aire para vivir?
6. ¿El aire que respiramos se ensucia?
7. ¿Cómo es el aire?
8. ¿De qué color es el aire?
9. ¿El aire ocupa un lugar?
10. ¿Puede estar quieto el aire?
11. ¿Puede el aire transmitir fuerzas?
12. ¿El aire de fuera es igual que el de aquí dentro?
13. ¿Cómo sabríamos si el aire se mueve más o menos rápido?
14. ¿Qué cosas mueve el viento?
15. ¿Por qué el aire mueve cosas?
16. ¿Hacia donde se mueve el viento?
17. ¿Todos los días hace el mismo viento?
18. ¿Cómo sentimos nosotros el viento?
19. ¿Qué cosas vuelan?
20. ¿Cómo podemos las personas volar?
21. ¿Qué forma tienen los objetos que vuelan?

## **2.4. La lista de control**

La lista de control es una enumeración de los aspectos o rasgos cuya presencia o ausencia en un alumno o en un grupo se desea observar. El observador se limita a constatar si esas conductas se dan o no durante el periodo de observación.

Su ventaja es que facilita la labor del observador porque concreta mucho los rasgos que hay que observar. Pero tiene el inconveniente de que categorizar dicotómicamente (sí / no) la conducta observada es en muchos casos difícil y reduccionista. Normalmente los rasgos o aspectos que interesa observar en clase no

(1) Es una adaptación de la de J. FUSTER PÉREZ: “Un mar de aire”, en *Materiales para el desarrollo curricular*, Generalitat Valenciana.

son tan definidos y permanentes como para que se pueda afirmar o negar su presencia en la situación de observación.

La utilidad de este instrumento depende mucho también de la forma de enunciar los rasgos que se van a observar. Si, por ejemplo, el rasgo se enuncia de la siguiente forma: “El alumno lee adecuadamente”, es muy difícil decidir si realmente es así o no. Sería preciso definir qué entendemos por leer adecuadamente. En este otro ejemplo, sin embargo, el rasgo se especifica de otra forma: “El alumno presenta evidentes dificultades en la comprensión de textos utilizados en clase”. Aquí es más fácil decidir mediante varias observaciones la presencia o ausencia de este rasgo.

La *lista de control* tiene la ventaja de que permite percibir fácilmente la situación del grupo clase en relación a los rasgos observados. De esta forma se puede conocer qué aspectos deben trabajarse e incorporarse a la programación didáctica.

#### 2.4.1. Diseño de este instrumento

Al igual que en otros instrumentos, se van a distinguir aquí tres momentos en el diseño: decisión de los rasgos o aspectos a observar, organización de los mismos y redacción de la lista de control.

La decisión de los rasgos o aspectos que se deseen observar se deriva claramente de lo que se quiere enseñar; la propia estructura de la actividad y los objetivos didácticos de la Unidad Didáctica son ya algunos indicadores útiles. Todo lo dicho en el apartado del *guión de observación* es igualmente aplicable para la elaboración de este instrumento. Incluso se puede decir que conviene elaborar un guión previamente y posteriormente concretarlo y especificarlo para elaborar la *lista de control*, si ésta es la decisión en relación al instrumento.

Una vez elegidos los rasgos o aspectos, conviene estructurarlos en apartados, de tal forma que al leer dicha lista se observe una coherencia lógica entre los elementos o unidades de observación.

Posteriormente se redacta la *lista de observación*. Para ello se hace una parrilla o cuadro de doble entrada. En un sentido se colocan las unidades de observación o rasgos y en el otro sentido los nombres y apellidos de los alumnos.

Conviene buscar enunciados sencillos y expresarlos con verbos en tercera persona del singular. A continuación se presenta una *lista de control* diseñada para observar la expresión oral de los alumnos cuando cuentan cuentos en la clase. Cada día el profesor observa a un alumno; al cabo de un tiempo todos los alumnos han sido observados.





## 2.5. Escalas de estimación

La *escala de estimación* es una enumeración de aspectos o rasgos que admiten una valoración o graduación en el momento de la observación. En relación a la *lista de control*, este instrumento permite superar uno de sus inconvenientes, ya que hace posible una mayor matización en la observación.

Las escalas pueden ser numéricas, gráficas o verbales.

### *Escalas numéricas*

En este tipo de escalas, cada rasgo va acompañado de una escala numérica (generalmente de 1 a 5) que permite ponderar el grado o la medida en que se observa dicho rasgo. Por ejemplo:

El alumno resuelve los problemas	1 - 2 - 3 - 4 - 5
----------------------------------	-------------------

### *Escalas gráficas*

La escala que acompaña al rasgo para su valoración en la observación es gráfica. Por ejemplo:

Aplica los conocimientos para explicar situaciones de la vida real
SÍ  ----- ----- ----- ----- -----  NO

### *Escalas verbales*

En este tipo de escalas, el rasgo que se va a observar va cualificado por una serie de expresiones verbales. A veces esta cualificación es una graduación que indica lo habitual de esa conducta, por ejemplo:

Colabora en el trabajo en grupo:

Siempre	Casi siempre	A veces	Pocas veces	Nunca
---------	--------------	---------	-------------	-------

Otras veces se refiere a cantidad, por ejemplo:

— Es ordenado en sus cosas:

Mucho	Bastante	Normal	Poco	Nada
-------	----------	--------	------	------

En otras situaciones se describen de forma verbal las posibles conductas relacionadas con el rasgo o aspecto que se desea observar; por ejemplo:

— Al terminar de leer un texto sencillo, el alumno:

a) Tiene ideas sueltas y desconexas del contenido de la lectura	
b) Tiene una idea vaga del tema y recuerda ideas sueltas	
c) Tiene una idea aproximada del tema y relaciona algunas ideas con el tema	
d) Tiene una idea clara del tema y relaciona las principales ideas con el mismo	
e) Distingue el tema, las ideas principales, las secundarias y las anecdóticas	

### 2.5.1. Diseño de este instrumento

Una *escala de estimación* puede elaborarse a partir de una *lista de control*. Todo lo que se ha dicho anteriormente sobre el diseño de *listas de control* es igualmente válido cuando se trata de *escalas de estimación*.

En el caso de las escalas verbales descriptivas conviene hacer alguna precisión.

Cuando se describen las posibles conductas a observar de un rasgo o aspecto, éstas deben ser exhaustivas, exclusivas y de la misma dimensión. Deben ser

exhaustivas; es decir, que deben contemplarse todas las posibles respuestas o conductas observables en relación al rasgo en cuestión. Deben ser exclusivas; es decir, que no se superpongan unas conductas con otras. Por último, todas las proposiciones que concretan el aspecto deben pertenecer a la misma dimensión o categoría.

En el último ejemplo que se ha puesto anteriormente se describen situaciones posibles que nos podemos encontrar después de que un alumno haya leído un texto sencillo. Pues bien, esas conductas descritas deben ser exhaustivas, que recojan toda la casuística del tema observado, deben ser independientes entre sí, no deben solaparse unas con otras y todas ellas se deben referir a un mismo aspecto de la conducta observable.

Véase a continuación un ejemplo de una escala de estimación diseñada a partir del “criterio de evaluación” n.º 4 que aparece en el currículo del área de Lengua y Literatura.

*Criterio de evaluación:*

4. *Participar de forma constructiva (escuchar, respetar las opiniones ajenas, llegar a acuerdos, aportar opiniones razonadas...) en situaciones de comunicación relacionadas con la actividad escolar (trabajos en grupo, debates, asambleas de clase, exposiciones de los compañeros o del profesor, recreos, etc.), respetando las normas que hacen posible el intercambio.*

Este criterio de evaluación trata de constatar si las alumnas y los alumnos actúan de forma planificada y cooperativa en las situaciones de intercambio comunicativo. Para ello es preciso que conozcan las normas que rigen estas situaciones y que sean capaces de respetarlas en favor de un intercambio fluido y claro.

Escala de estimación:

Comunicación en los grupos de trabajo

	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7
a) Escucha las aportaciones de los demás							
b) Respeta los diferentes puntos de vista							
c) Aporta ideas y sugerencias al grupo							
d) Llega a acuerdos en los trabajos comunes							
e) Razona las ideas que expone							
f) Sabe responder con razones a los argumentos de otros							
g) Es capaz de exponer sus ideas de forma organizada y clara							
h) Se atiene al tema de debate o del trabajo							
i) Respeta las normas del intercambio comunicativo							
j) Utiliza un tono de voz adecuado a la situación del trabajo en grupo							

**Sistema de anotación:** Escriba en cada casilla un número del 1 al 5 de acuerdo a los siguientes criterios:

1. Indica que la conducta descrita se presenta en grado mínimo.
2. Indica que la conducta descrita se observa en muy raras ocasiones.
3. Indica que la conducta descrita se observa en algunas ocasiones.
4. Indica que la conducta descrita es habitual, aunque a veces no se observa.
5. Indica que la conducta descrita es habitual y son raras las excepciones.

### **3. INSTRUMENTOS QUE SISTEMATIZAN Y ORGANIZAN LA INFORMACIÓN**

El objetivo de la observación es disponer de información para realizar la evaluación. Por lo tanto, toda esa información debe ser debidamente organizada y cuidada. En el contexto de la evaluación personalizada, continua y formativa, la información debe servir para ayudar al alumno a conocerse mejor y superarse, para ayudar a los padres a comprender mejor a sus hijos e hijas y mantener aspiraciones de éxito personal, entendiéndolo como el aprovechamiento de las capacidades y recursos de sus hijos. Además, debe ayudar a los profesores a mejorar sus programaciones, a incidir en aquellos aspectos que más necesitan los alumnos; en resumidas cuentas, ayudar a cada alumno a desarrollar todas sus capacidades humanas.

La introducción de sistemas informáticos en la vida de los centros está facilitando y economizando esfuerzos en muchas labores administrativas y de evaluación. Muchos documentos que recogen informaciones de evaluación están ya informatizados. Todo ello es positivo, pero no debe condicionar en exceso el trabajo cotidiano relacionado con la recogida y organización de la información en relación a la evaluación en general y a la observación en especial.

En este apartado se van a describir algunos instrumentos que sirven para sistematizar y organizar la información que proviene de la observación. Estas herramientas sirven para elaborar los datos recogidos mediante los instrumentos descritos en el apartado anterior.

Los instrumentos que se van a describir son los siguientes:

- El registro anecdótico.
- El cuaderno de observación y el diario de clase.
- La ficha registro de la observación.
- La ficha de seguimiento individual.
- El informe de observación.

#### **3.1. El registro anecdótico**

Este instrumento sirve para registrar por escrito alguna observación incidental cuya constatación el profesor considera de interés por alguna razón. Normalmente se recogen los datos de identificación del alumno y las circunstancias de la

situación en la que se recogió la observación: lugar, hora, contexto escolar... Además describe el incidente y con algunos modelos incorpora un apartado para exponer la interpretación que del mismo da el observador.

Véase un modelo de registro anecdótico:

Registro anecdótico. Centro: .....
Alumno: ..... Curso: .....
Fecha: ..... Hora: .....
DESCRIPCIÓN DEL HECHO:
INTERPRETACIÓN DEL MISMO:
Firma:

### 3.2. El cuaderno de observaciones y el diario de clase

Se trata de “instrumentos no estructurados” y de uso individual del profesor. En ellos se van anotando distintas informaciones que al profesor le resultan relevantes. Por su grado de informalidad y su fácil manejo, todo profesor debería probar alguna vez llevar su cuaderno de observaciones.

Como todo instrumento no estructurado ni pautado, tiene sus ventajas y sus inconvenientes. Una de sus ventajas es que toda la información está centralizada en un sitio, lo cual permite disponer de ella fácilmente. Algunos profesores organizan su cuaderno siguiendo un criterio temporal (diario de clase) anotando cada día los aspectos que va observando; otros lo organizan distribuyendo las páginas

del cuaderno entre el número de alumnos, de tal forma que toda la información de un alumno está guardada en unas pocas páginas. Cada anotación va precedida de la fecha.

Dado que se trata de un documento privado, el estilo y el modo de redacción no tienen ninguna importancia. Esto lleva a algunos profesores a utilizar este medio más fácilmente y a preferirlo entre otros.

### **3.3. La ficha de registro de la observación**

En ella se recoge de forma sistemática el resultado de las observaciones realizadas. Así, por ejemplo, a partir de un guión, de una lista de control o de una escala de estimación, es posible elaborar la información y transcribirla en una ficha de registro de la observación. Conviene que al diseñar el modelo de ficha de registro se incluyan no solamente las lagunas y dificultades que se observan, sino también los logros y los aprendizajes alcanzados.

Las fichas de registro pueden ser individuales o referidas al grupo de alumnos. Véanse a continuación dos ejemplos de cada clase.

Ficha de registro individual: LECTURA

Alumno: ..... Curso: .....

Fecha de la observación: .....

Tipo de lectura que utiliza el alumno:

Dificultades más habituales en la lectura en voz alta:

Estrategias positivas que utiliza para comprender:

Dificultades en la comprensión:

Ficha de registro individual de la UNIDAD DIDÁCTICA .....

Alumno: .....	Curso: .....
Intervalo de fechas de observación: desde el día ..... del mes .....	
hasta el día ..... del mes .....	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizajes que ha consolidado en relación a los objetivos y contenidos de esta U.D. ..... ..... ..... ..... ..... .....</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizajes que está en proceso de consolidación y asimilación: ..... ..... ..... ..... ..... .....</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• Aprendizajes que requieren una mayor consolidación (dificultades que ha encontrado en la U.D.) ..... ..... ..... ..... ..... .....</li></ul>	

Ficha de registro del grupo clase<sup>(1)</sup> .....

Fecha: .....			
Tema: .....		Curso: .....	
Grupo: .....			
	<b>RESPECTO a CONTENIDOS</b>	<b>FUNDAMENTALES</b>	<b>SECUNDARIOS</b>
<b>C O N T E N I D O S</b>	Errores		
	Incongruencias		
	Carencias		
	Suficientes		
<b>P R O C E D I M I E N T O S</b>	Errores		
	Incongruencias		
	Carencias		
	Suficientes		
<b>A C T I V I D A D E S</b>	Hacia la materia		
	Hacia las experiencias		
	Hacia el trabajo en equipo		
	Otras aptitudes		

(1) Ficha sacada de *Materiales de asesoramiento. Evaluación*, Dirección de Renovación Pedagógica. Gobierno Vasco.

Ficha de registro del grupo-clase.

Fecha: .....
Tema: ..... Curso: ..... Grupo: .....
• Descripción de las estrategias mentales más utilizadas por el grupo en el cálculo mental: ..... ..... .....
• Estrategias más elaboradas: ..... ..... .....
• Alumnos que las utilizan habitualmente: ..... ..... .....
• Estrategias menos elaboradas: ..... ..... .....
• Alumnos que las utilizan habitualmente: ..... ..... .....

### 3.4. Ficha de seguimiento individual

Tiene como finalidad presentar distintas observaciones sobre unos mismos aspectos a lo largo de un proceso temporal (tiempo en que se desarrolla la U.D., trimestre, curso, ciclo). La ficha permite, como su nombre indica, hacer un seguimiento individual a lo largo del tiempo, constatando el progreso o las dificultades.

A continuación se presentan dos modelos de ficha de seguimiento:

## Hoja de seguimiento para ciclo inicial<sup>1</sup>

Nombre ..... Fecha nacimiento .....

Año ..... Curso ..... Maestro .....

Escuela .....

1. ASPECTOS RELACIONALES		2. ADAPTACIÓN A LAS NORMAS Y HÁBITOS BÁSICOS	
1.1. Relación con los compañeros	1.2. Relación con la maestra	2.1. Personales	2.2. Sociales
Fecha			

(1) Ficha tomada de VARIOS AUTORES: *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial*, Visor, Madrid, 1986.

### Ficha de seguimiento individual<sup>1</sup>

ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	VALORACIONES					
	Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:	Fecha:
Ajusta su actividad a las condiciones del tiempo en que se realiza una actividad						
Reproduce mediante movimientos corporales parciales o totales una estructura rítmica propuesta						
Muestra coordinación en la ejecución de los cambios de dirección y de sentido durante la carrera						
Aplica su capacidad de girar durante la realización de un juego o actividad motriz						
Se muestra capaz de recibir un objeto en situación dinámica						
Muestra coordinación en botar una pelota sin desplazarse						
Aumenta su velocidad mediante la carrera para recorrer distancias cortas						
Imita el comportamiento motriz de personas o animales						
Reconoce la función que en una situación de esfuerzo tienen los principales órganos y sistemas funcionales						
Reconoce algunas de las repercusiones favorables que el ejercicio físico puede tener sobre el cuerpo						
Colabora de buen grado en las tareas que se le encomiendan, necesarias para la realización del juego o de la actividad propuesta						
Acepta de buen grado las sanciones que comporta infringir las normas de juego establecidas						

(1) Ficha adaptada de *La Evaluación*, Generalitat Valenciana.

### 3.5. Informe de observación

A veces interesa redactar un informe que contenga información que proviene de la observación. En ocasiones este informe se archivará en el expediente del alumno, o puede adjuntarse al boletín de información para los padres, o puede destinarse a informar a los profesores y profesoras que van a recibir a los niños el próximo curso...

Otras veces, se redactan informes de observación para el propio profesor; este redacta en un papel los resultados que ha obtenido en sus observaciones. A diferencia del diario de clase o del cuaderno de observaciones, el informe supone un grado más de elaboración y, en cierta medida, se considera un documento público.

Los informes pueden ser pautados o libres. En el primer caso, la descripción de la información sigue un orden y una estructura definida. Por ejemplo, un equipo puede decidir en el proyecto curricular un modelo de informe para las familias, o para archivar información, etc. En el segundo caso, es el profesor el que estructura la información según su criterio. De hecho, las fichas de registro y las fichas de seguimiento no son otra cosa que informes pautados.

Dada la abundancia de documentación y bibliografía que hay sobre los informes generales, en este apartado nos vamos a centrar en los informes de transcripción inmediata de una observación, que es un instrumento muy útil en el aula.

Después de realizar una observación guiada por un instrumento (cuestionario, guión, lista, escala...) conviene que el profesor o la profesora transcriba de forma fiel los resultados de dicha observación. Muchas veces, lo que parece evidente y que se va a recordar, al cabo de varios días se olvida y la información se pierde.

#### 3.5.1. ¿Cómo describir una observación?

En general debe preferirse un estilo llano, evitando enunciados abstractos y formulaciones teóricas. Por el contrario, se abundará en información que ayude a entender de forma concreta lo que se observó.

Véase un ejemplo de la transcripción de una observación hecha en un lenguaje abstracto y un tanto complicado:

“El alumno al enfrentarse con la actividad de enseñanza-aprendizaje puso en juego estrategias de acercamiento al problema que se podrían caracterizar como divergentes y empezó a explorar distintas posibilidades...”

Más sencillo es decirlo en términos más simples y concretos:

“El alumno empezó a jugar con el material que le presenté, en vez de centrarse directamente en la tarea encomendada”.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta es la cantidad de información que debe registrarse. Conviene ser muy selectivo y transcribir únicamente aquello que es verdaderamente importante para entender lo que allí está ocurriendo. No obstante, debe huirse de un estilo telegráfico.

Por último, debe procurarse un cierto orden y estructura en el informe, que no pase de unos puntos a otros y luego vuelva a los primeros... Es importante que la información tenga una coherencia lógica.

Cumplidos estos tres requisitos, el resto es asunto de gustos personales.

## Capítulo III

### **Seis experiencias didácticas que incorporan la observación**



En este capítulo se presentan seis experiencias didácticas de las que cotidianamente se dan en las aulas de Primaria. Versan sobre actividades habituales: leer y exponer a los compañeros narraciones y cuentos, escribir a partir de un motivo, hacer un mural, preparar una excursión, contar, manipular, etc. No tienen nada de especial. Se ve al profesor o profesora en acción, como en cualquier aula; a los alumnos trabajando individualmente, por parejas, en grupos, en gran grupo... Nada que llame la atención.

Precisamente se han seleccionado por eso, porque representan una forma de trabajar en el aula con la que se identificará cualquier docente que intenta desarrollar una enseñanza que propicia aprendizajes que tienen sentido para sus alumnos y que, por ello, consigue una mayor motivación y unos mejores resultados en la calidad de lo que aprenden.

No pretenden ser un modelo de actividades didácticas, ni una guía de cómo observar en el aula: son solamente ejemplos prácticos de cómo un profesor o profesora incorpora la observación en el desarrollo habitual de la clase. Se percibe claramente qué le interesa observar y por qué, en qué momento lo hace y cómo realiza la observación. Pretendemos mostrar con ejemplos concretos que es posible enseñar y observar a la vez; que ambos aspectos no son más que las dos caras de una misma moneda, que es propiciar a los alumnos experiencias que posibiliten el aprendizaje significativo.

Se ha utilizado un estilo narrativo que cuenta el trabajo didáctico a pie de aula, cuando ya se han tomado y concretado cantidad de decisiones didácticas.

Las experiencias se pueden ubicar en el segundo ciclo de la etapa de Primaria, aunque alguna se plantea hacia el final del primer ciclo.

Resumiendo, en la lectura minuciosa de estas seis experiencias didácticas se podrá observar lo siguiente:

- a) Cómo es posible contextualizar la observación en una situación cotidiana de enseñanza-aprendizaje sin necesidad de recurrir a diseñar situaciones especiales que pierden naturalidad.
- b) Cómo se entiende la observación al servicio de una evaluación formativa, personalizada y continua. En todas las actividades se percibe el interés por mejorar la enseñanza y ayudar a los alumnos.
- c) Cómo es viable observar sin sobrecargar la labor docente. Los instrumentos que se utilizan son sencillos, la información que se recoge es selectiva y responde a lo que le interesa al profesor. Se podría decir que se describe lo que habitualmente hacen los profesores, aunque un poco más sistematizado.
- d) Por último, estas experiencias ejemplifican las ideas expuestas en los primeros capítulos de este documento.

## **1. LEER Y CONTAR CUENTOS <sup>(1)</sup>**

### **1.1. Introducción**

La comprensión y expresión son capacidades que desarrolla el área de Lengua que se trabajan de forma prioritaria en la etapa y en cada ciclo, tal como viene recogido en el Proyecto Curricular del Centro. Muchas de las actividades incluidas en las Unidades Didácticas giran alrededor de estas capacidades de tipo lingüístico.

Las actividades que se presentan en este apartado pretenden la explotación didáctica de unos textos narrativos cercanos a los niños, tales como los cuentos. El profesor que realizó estas actividades pretendía buscar recursos didácticos motivadores para trabajar la comprensión de textos; recursos que se apartasen de las típicas preguntas de comprobación de la lectura comprensiva. Además quería incorporar en el diseño de la situación didáctica tanto habilidades de comprensión oral y escrita como de expresión.

### **1.2. Leer y comprender textos narrativos (cuentos)**

El profesor explica a los alumnos que la actividad consiste en leer y comprender un cuento. Para ello, los alumnos tienen que seleccionar párrafos y orde-

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *Contar cuentos* del grupo de trabajo formado por Iñaki Biain, Pilar Elcarte y Nicolás Uriz.

narlos. Algunos párrafos pertenecen al cuento y otros no. Tienen que conseguir **reproducir la estructura del cuento a partir del primero y del último párrafos** intercalando los demás, **seleccionando y desechando aquellos que no son coherentes con la historia**. Esta tarea deben realizarla en grupo y discutir las soluciones que se les van ocurriendo.

Luego, el profesor organiza grupos de trabajo pequeños (3 ó 4 componentes) y reparte un cuento diferente a cada grupo. Más adelante se presentan los cuentos que se utilizaron en esta experiencia; van acompañados por láminas con escenas de los mismos. Este material se utilizará en las actividades que se describen a continuación.

### 1.2.1. ¿Qué observar?

Al profesor le interesa observar de forma especial algunos aspectos relacionados con las estrategias de comprensión y las actitudes hacia la lectura. Va a realizar una “observación participativa”, ya que al estar presente en varios grupos les va a ir haciendo preguntas que evidencien las estrategias que utilizan los alumnos para reconstruir la historia de forma coherente, demostrando la comprensión global del cuento. Además quiere conocer la curiosidad y el interés que sienten los alumnos hacia la actividad y si se implican personalmente en la tarea o, por el contrario, la enfocan de forma superficial y rutinaria.

En relación al primer punto, le interesa describir las estrategias que utilizan los grupos para reconstruir la coherencia global del texto. Para ello ha confeccionado la siguiente ficha de registro:

## Ficha de registro

Fecha: .....

- Situación en la que se recoge la información:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Estrategias menos elaboradas:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

- Estrategias más elaboradas:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

En relación a las actitudes hacia la lectura, el profesor recoge anecdóticamente aquellos casos que más le llaman la atención.

## Ficha de registro

Fecha: .....
• Situación en la que se recoge la información: ..... ..... .....
• Alumnos que se implican poco en la tarea: ..... ..... .....
Possible explicación ..... ..... .....
• Alumnos que se implican mucho en la tarea: ..... ..... .....

### 1.3. Realizar un esquema para guiar la exposición del cuento

Terminada la actividad anterior, el profesor plantea a los grupos que deben prepararse para contar el cuento que han leído al resto de compañeros que no lo han leído. Para ello tendrán que leerlo de nuevo de forma detenida y hacer un esquema para guiar la exposición del cuento. Dado que ya han trabajado esta técnica anteriormente, el profesor únicamente les recuerda cómo se hace.

#### 1.3.1. ¿Qué observar?

En esta ocasión, el profesor quiere saber si ponen en práctica los aspectos trabajados en esta técnica: el orden o secuencia de las ideas y la jerarquía entre

ellas. Para ello, utiliza un gui3n elaborado por el equipo de profesores de segundo y tercer ciclo de Primaria.

El gui3n es el siguiente:

### **Evaluaci3n de la t3cnica del esquema de un texto narrativo**

1. ¿El sistema presenta los puntos principales de la narraci3n?

.....  
.....  
.....  
.....

2. ¿Presenta las acciones m3s importantes correctamente secuenciadas?

.....  
.....  
.....  
.....

3. ¿Utiliza alg3n procedimiento para indicar la importancia de unas acciones en relaci3n a otras?

.....  
.....  
.....  
.....

4. ¿Es f3cil descubrir la estructura narrativa al leer el esquema?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Describe de forma breve el tipo de esquema que realiza el alumno:

.....  
.....  
.....  
.....

Dado que se trata de una técnica prioritaria para trabajar en el ciclo, el profesor va a rellenar una ficha de evaluación (guión) por cada grupo y va a graparla con el correspondiente esquema realizado por cada grupo. Los va a guardar hasta que finalice el ciclo para comprobar el progreso de la clase en esta técnica.

#### **1.4. Exposición de un texto narrativo (cuento)**

Un representante de cada grupo va a contar a toda la clase el cuento trabajado en su grupo, que es diferente al de otros grupos. Para ello utilizará el guión-esquema que han hecho anteriormente.

Antes de iniciar la narración de cada cuento, el profesor les va a repartir las viñetas desordenadas que presentan gráficamente las acciones principales del cuento.

Por grupos, los alumnos intentan ordenar dichas viñetas y anticipar el cuento; posteriormente contrastan el cuento inventado a partir de las viñetas con el cuento que les ha narrado el compañero. Cada grupo debate si se trata de dos versiones del mismo cuento o si se puede decir que claramente se trata de dos cuentos diferentes aunque con los mismos personajes.

##### **1.4.1. ¿Qué observar?**

En relación al trabajo en grupos con las viñetas, el profesor quiere observar si las narraciones inventadas presentan una estructura clara que incluya presentación, nudo y desenlace, así como la riqueza e interés del cuento. En el trabajo posterior en el que los alumnos tienen que contrastar el cuento escuchado y el inventado previamente, está interesado en conocer si los alumnos distinguen los elementos de un cuento: estructura narrativa, personajes principales, etc. Para ello les planteará preguntas a cada grupo, tales como:

¿Los personajes son los mismos?

¿El personaje principal es el mismo en los dos cuentos?

¿Ocurren las mismas cosas?

¿Ocurren en el mismo orden?

¿En qué se parecen y diferencian ambos cuentos?

¿Podríamos decir que se trata del mismo cuento contado de dos formas diferentes?

En relación a la exposición oral del cuento, únicamente se va a fijar en dos aspectos: de una parte en la estructura narrativa del cuento; y de otra, en la riqueza de la narración. Estas son las preguntas que guían la observación del profesor:

### **I. Estructura narrativa:**

- ¿Existe una presentación de los personajes del cuento o por el contrario pasa directamente a la trama?
- ¿Está bien explicada la trama del cuento?
- ¿Va aumentando la tensión narrativa conforme expone el cuento o se nota una cierta atonía a lo largo de la narración?
- ¿Se distingue claramente el desenlace final?
- ¿Se percibe claramente la relación de las acciones de la trama y el desenlace?

### **II. Riqueza de la narración:**

- ¿Da abundantes detalles de los personajes y de las acciones (caracteres, ubicaciones espaciales...)?
- ¿Las secuencias temporales están correctamente engranadas mediante fórmulas lingüísticas adecuadas, o por el contrario utiliza muletillas (y luego... y luego...)?
- ¿La exposición se reduce casi a leer el esquema o lo amplía y lo enriquece de forma considerable?

## CUENTOS:

### *El león y el ratoncillo agradecido*

He aquí que, un día, un enorme león que vivía en la selva se quedó profundamente dormido entre los árboles del bosque.

Mientras él dormía, un ratoncillo atrevido no hacía más que pasar y pasar junto a él.

Tanto le gustaban estos paseos, que cuando el león despertó todavía alcanzó a verlo.

¡Y no adivinaríais dónde!. Justo, justo... al lado de su temible pata.  
¡La garra del león!

¡Imaginad!

Seguro que el león sin apenas moverse podía matar tranquilamente al diminuto ratón.

Efectivamente, el león al ver al intruso ratoncillo se enfureció.

¿Cómo se había atrevido ese animalucho a molestarle?

Mostrando sus poderosos dientes y sus afiladas uñas, levantó su potente garra y...

...De un poderoso zarpazo, a la vez que atronaba el bosque con su potente rugido, aplastó al ratón contra una piedra.

Justamente se alcanzaba a ver la delgada colita del que fue un travieso ratoncillo, el resto de su cuerpo se había esfumado debajo del poderoso león. Este, seguro ya de que nadie le volvería a molestar, se acomodó de nuevo para seguir durmiendo.



Pero, en aquella ocasión, el “rey de los animales” se portó como un rey de los que lo son y lo son de veras. Generoso, no quiso aprovecharse de su enorme poder para hacer daño.

Dejó escapar al ratoncillo.

¡Qué suerte! ¿Verdad?

El ratoncillo se marchó muy contento, y tan agradecido al león, que se prometió pagarle su generosidad en cuanto pudiera hacerlo.

¿Él? ¿Al león? ¿Tan pequeño? ¿Cómo?

Ahora lo sabréis.

Otro día, el león, saliendo a tontas y a locas del bosque sin mirar por dónde iba, cayó en una trampa que unos cazadores le habían preparado para atraparlo. ¡Y entonces sí que su terrible fuerza no le servía para nada!

La trampa era una red enorme de gruesas cuerdas, y el león, ¡claro está!, no sabía deshacer sus nudos.

Lo único que sabía hacer era lanzar, seguido, seguido, unos rugidos tremendos de rabia y de dolor.

En ese momento, pasó por allí el ratón.

Esta fue la ocasión del ratoncillo.

Al oír los rugidos se acercó y vio al león que no paraba de tirar zarpazos a un lado y a otro intentando salir de la red.

Lo miró, se sonrió maliciosamente, le sacó la lengua y se marchó.

Esta fue la ocasión del ratoncillo agradecido.

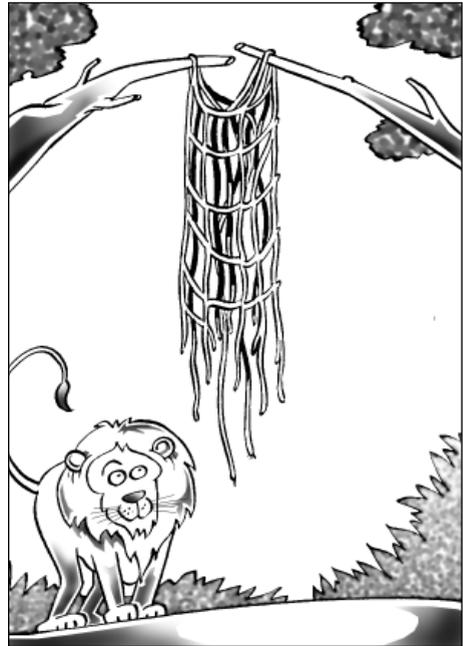
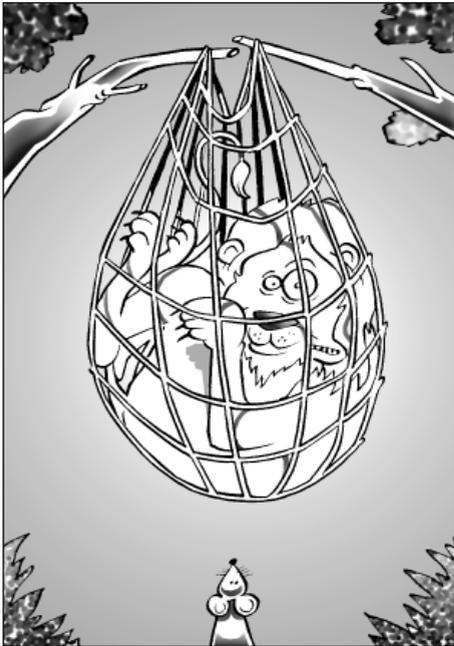
Al oír los rugidos del león desesperado, se acerca corriendo a toda prisa y empieza a roer una cuerda de la red.

Rec-rec, rec-rec, rec-rec, llega a cortarla del todo.



Y la red, deshecha, deja libre al león.

¡Quién iba a decir que un diminuto ratón pudiera salvar la vida a un león!



## *La princesa ratona*

Había una vez un ratón que era el rey de su tribu. Por eso le llamaban el rey Ratón, y a su hija, la princesa Ratona. Ratona vivía con sus padres en un gran campo de arroz en el más escondido rincón de Japón. Ratona era muy bonita, y sus padres estaban tan orgullosos que no encontraban a nadie digno de jugar con ella. Cuando estuvo en edad de casarse, no aceptaron por marido de la princesa Ratona a ningún príncipe del reino de los ratones y declararon que sólo se casaría con la princesa Ratona el personaje más poderoso del mundo.

...Y como ese poderoso personaje no quería aparecer, el rey Ratón, se fue a ver a su tío, un viejo ratón muy sabio; éste le dijo que el personaje más poderoso del mundo debía ser el sol, porque sin él no maduraba el arroz. Entonces, el rey Ratón se fue al encuentro del sol. Trepó sobre la montaña más alta, corrió a lo largo de un arco iris hasta que llegó a la cueva del oeste, donde dormía el sol.

—¿Qué quieres de mí, hermanito? —dijo el sol al verle.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque eres el personaje más poderoso del mundo y nadie más se merece el honor de casarse con ella.

—¡Oh!, ¡oh! —le contestó el sol riendo y guiñando el ojo—. Te estoy muy agradecido, hermanito, pero la princesa Ratona no puede ser para mí; la nube es más poderosa que yo, porque cuando ella me cubre, yo no puedo brillar.

—¡Oh!, entonces no me interesas —dijo el rey Ratón—, y se marchó sin decir adiós, mientras el sol se reía y guiñaba otra vez el ojo.



—¿Qué quieres de mí, hermanito? —dijo el sol al verle.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque eres el personaje más poderoso del mundo y nadie más se merece el honor de casarse con ella.

—¡Oh!, ¡oh! ¡qué honor me haces, hermanito! —le contestó el sol muy satisfecho—. Tienes razón al decir que yo soy el más poderoso, pues ni siquiera la nube me puede tapar ya que cuando se pone delante mía, con mis potentes rayos la hago desaparecer. Me casaré con tu hija y seremos la pareja más poderosa y bella del mundo.

El rey Ratón siguió subiendo hasta llegar a la cueva del sur donde dormía la nube.

—¿Qué quieres de mí, hermanito? —dijo la nube al verlo.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque el sol me ha dicho que eres el personaje más poderoso del mundo y solamente el más poderoso se puede casar con ella.

—El sol se ha equivocado —dijo la nube suspirando—. Yo no soy el personaje más poderoso del mundo. El viento es más poderoso que yo, porque cuando sopla no puedo resistirlo y tengo que ir adonde él me lleva.

—Entonces, no me interesas —dijo el orgulloso rey Ratón. Y se puso en camino para encontrar al viento.

El rey Ratón siguió subiendo hasta llegar a la cueva del sur donde dormía la nube.

—¿Qué quieres de mí, hermanito? —dijo la nube al verlo.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque el sol me ha dicho que eres el personaje más poderoso del mundo y solamente el más poderoso se puede casar con ella.

—¡Oh!, ¡oh! ¡qué honor me haces, hermanito! —le contestó la nube muy satisfecha—. Tenía razón el sol, yo soy la más poderosa del mundo pues ni siquiera el viento con toda su fuerza es capaz de moverme si yo no quiero. Me casaré con tu hija y seremos la pareja más poderosa y bella del mundo.

Viajó días y días por todo el cielo hasta llegar a la cueva del este donde el viento dormía.

Cuando el viento le vio llegar, estalló en tan fuertes carcajadas que hicieron temblar la tierra, y le preguntó:

—¡Oh, oh! ¿Qué quieres de mí, hermanito?

Cuando el rey le dijo que venía a ofrecerle la mano de su hija la princesa Ratona, porque era el personaje más poderoso del mundo, hinchó sus mejillas, dejó oír un silbido terrible y dijo:

—No, yo no soy el más poderoso. La pared que han hecho los hombres es más poderosa que yo, porque no puedo derribarla, a pesar de mis esfuerzos. ¡Ve a buscar a la pared, hermanito!

Viajó días y días por todo el cielo hasta llegar a la cueva del este donde el viento dormía.

Cuando el viento le vio llegar, estalló en tan fuertes carcajadas que hicieron temblar la tierra, y le preguntó:

—¡Oh, oh! ¿Qué quieres de mí, hermanito?

Cuando el rey le dijo que venía a ofrecerle la mano de su hija la princesa Ratona, porque era el personaje más poderoso del mundo, hinchó sus mejillas orgulloso, dejó oír un silbido terrible y dijo:

—Tienes razón, hermanito, yo soy el personaje más poderoso del mundo pues hasta las paredes que construyen los hombres se caen cuando yo me enfado y las empujo con toda mi fuerza. Me casaré con tu hija y seremos la pareja más poderosa y bella del mundo.



Y el rey Ratón bajó rodando del cielo y siguió bajando hasta llegar a la pared que habían hecho los hombres y que estaba muy cerca del campo de arroz donde vivían los ratones.

—¿Qué quieres de mí, hermanito? —gruñó la pared al verlo.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque eres el personaje más poderoso del mundo y sólo el más poderoso se puede casar con ella.

—¡Oh, oh! —gruñó la pared— Yo no soy el más poderoso. El ratón gris que vive en la cueva es más fuerte que yo. Con sus dientes roe y roe mis ladrillos, los va desmenuzando y acabo derrumbándome. Ve a buscar al ratón gris, hermanito.



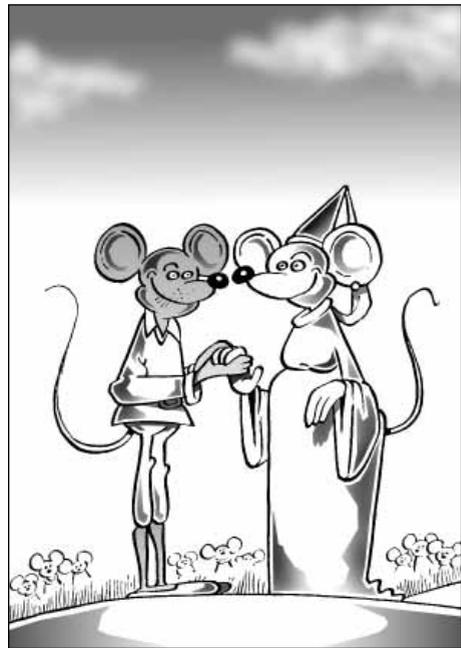
Y el rey Ratón bajó rodando del cielo y siguió bajando hasta llegar a la pared que habían hecho los hombres y que estaba muy cerca del campo de trigo donde vivían los ratones.

—¿Qué quieres de mí, hermanito? —gruñó la pared al verlo.

—Vengo a ofrecerte la mano de mi hija, la princesa Ratona, porque eres el personaje más poderoso del mundo y sólo el más poderoso se puede casar con ella.

—¡Oh, oh! —gruñó la poderosa pared— Tienes razón, nadie en el mundo hay más poderoso que yo. Ni siquiera los ratones, que se pasan todo el día roe que te roe con sus dientes intentando desmenuzar mis ladrillos, son capaces de tirarme. Me casaré con tu hija y seremos la pareja más poderoso y bella del mundo.

Después de todos sus viajes, el rey Ratón tuvo que casar a su hija con otro ratón, pero la princesa Ratona se puso muy contenta, porque ella siempre había deseado casarse con el ratón gris.



## *Tontolapiko*

Érase una vez un pequeño pueblo en el que vivía una madre con su hijo. El hijo no tenía muchas luces, era un poco tonto. Por eso sus amigos y la gente del pueblo le llamaban “Tontolapiko”. Pero la madre no acababa de aceptar que su hijo era tonto y le mandaba hacer diferentes recados. Un día le encargó ir al barrio a comprar mantequilla.

Nuestro buen amigo fue en busca de mantequilla al barrio tal y como su madre le había mandado. Compró la mantequilla y se la puso en la cabeza, bien tapadica con la boina, para poder llegar hasta casa sin que se le cayera. Feliz y contento volvió para casa, pero antes de llegar se encontró totalmente empapado de aceite: la mantequilla le calaba de arriba a abajo. La cara, las orejas, la camisa y todo su cuerpo estaba lleno de mantequilla.

Su madre la preguntó:

—¡Hijo mío; pero dónde llevas la mantequilla!

—Encima de la cabeza la he traído, mamá.

—¡Por favor!, la mantequilla se trae en una cazuela pequeña y se refresca, para que no se deshaga, en todas las fuentes del camino.

—Tienes razón, mamá, la próxima vez así lo haré.



Una semana después, su madre le mandó a comprar sal. “Tontolapiko” compró la sal y la llevó dentro de una cazuela pequeña, refrescándola en todas las fuentes del camino. Para cuando llegó a casa, en la cazuela no quedaba nada. Toda la sal se había disuelto.

Su madre le preguntó:

—¡Pero, hijo mío!, ¿qué has hecho con la sal?

—La he traído en una cazuela y la he remojado en todas las fuentes del camino —le contestó “Tontolapiko”.

—¡Por favor!, la sal se trae envuelta en un trapo y dentro de un bolso.

—Tienes razón, mamá, la próxima vez así lo haré.

Una semana después, su madre le mandó a comprar sal. “Tontolapiko”, recordando los consejos que le había dado, tuvo mucho cuidado para que no le pasase lo que le había pasado con la mantequilla. Compró la sal, la envolvió en un trapo y, para poder llevarla, la metió en un bolso. De esta forma consiguió llegar hasta casa con toda la sal en perfectas condiciones.

Otro día, la madre le volvió a mandar al mercado. Esa vez tenía que comprar un gorrín. “Tontolapiko” compró el gorrín, lo envolvió en un gran trapo de tela y lo metió en un saco. El gorrín llegó a casa sin aire para respirar, a punto de ahogarse y gruñendo de angustia.

Su madre le preguntó:

—¡Pero, hijo mío!, ¿qué has hecho con el gorrín?

—Lo he envuelto en un trapo y lo he traído metido en un saco, mamá.

—¡Por favor!, el gorrín se trae atado de una cuerda y muy despacio.

—Tienes razón, mamá. La próxima vez así lo haré.

Otro día, la madre le volvió a mandar al mercado. Esa vez tenía que comprar un gorrín. “Tontolapiko” compró el gorrín, lo ató con una cuerda del cuello y, despacito, despacito, lo llevó a casa.

Su madre al ver que “Tontolapiko” había conseguido traer el gorrín se llevó una gran alegría.



Pasados unos días, la madre volvió a mandar a su hijo al mercado para que comprase una cazuela de barro. “Tontolapiko” ató una cuerda a una de las asas de la cazuela y, arrastrándola por el suelo, la llevó hasta casa. Para cuando llegó no tenía más que la cuerda y el asa de la cazuela colgando. El resto se había quedado por el camino.



—¡Pero, hijo mío!, ¿dónde tienes la cazuela de barro?

La madre de “Tontolapiko” se entristeció mucho. Al final tuvo que admitir que su hijo no era tan listo como ella creía.

Desde entonces, Tontolapiko ya no volvió nunca más a hacer recados al mercado. Y, colorín colorado, este cuento se ha acabado.



## *Makilakixki*

Érase una vez una casa en la que vivían un padre con sus tres hijos.

Un día, el hijo mayor, se fue de casa para trabajar. Como trabajó mucho y bien su amo le regaló un burro. Pero no era un burro normal, aquel burro hacía oro.

De vuelta a la casa de su padre y hermanos, paró, para pasar la noche, en una posada que había en el camino. Al ir a acostarse le dijo al posadero:

—No se te ocurra decirle a mi burro “haz oro”.

—No, no —le contestó el posadero.

Pero, nada más acostarse el muchacho, el posadero le dijo al burro:

—¡Burro!, ¡haz oro!

... Y el burro hizo un gran montón de oro.

Al ver aquello, el posadero cogió el burro y lo cambió por otro.

A la mañana siguiente, el muchacho cogió el burro del posadero pensando que era el suyo y, feliz y contento, se fue a su casa.

Nada más llegar a casa les llamó a su padre y hermanos y gritó con todas sus fuerzas:

—¡Burro!, ¡haz oro!

Y el burro hizo un gran montón de caca.



Pero, nada más acostarse el muchacho, el posadero le dijo al burro:

—¡Burro!, ¡haz oro!

... Y el burro hizo un gran montón de oro.

Al ver aquello, el posadero cogió el burro y lo cambió por otro.

A la mañana siguiente, el muchacho cogió el burro del posadero pensando que era el suyo y, feliz y contento, se fue a su casa.

Nada más llegar a casa les llamó a su padre y hermanos y gritó con todas sus fuerzas:

—¡Burro!, ¡haz oro!

Y el burro hizo un gran montón de oro.

El padre y los hermanos, al ver eso, empezaron a saltar, locos de alegría. Con aquel burro nadie tendría que salir de casa para trabajar puesto que eran inmensamente ricos.



Un tiempo más tarde, el segundo hijo también tuvo que salir de casa para trabajar. Como trabajó mucho y bien, su amo, agradecido, le regaló una mesa. Pero aquella mesa no era una mesa cualquiera, era una mesa que hacía comida.

De vuelta a su casa paró a pasar la noche en la misma posada en la que le habían cambiado el burro a su hermano.

Al ir a acostarse le dijo al posadero:

—No se te ocurra decirle a la mesa “¡pon comida!”.

—No, no —le contestó el posadero.



Pero nada más acostarse el muchacho, el posadero le dijo a la mesa:

—¡Mesa!, ¡pon comida!

Y la mesa puso una abundante y sabrosa comida.

El posadero, al ver aquello, se quedó con la mesa y puso otra en su lugar.

A la mañana siguiente, cogió el muchacho la mesa pensando que era la suya y se fue a su casa muy contento.

Al llegar, llamó a su padre y hermanos y dijo:

—¡Mesa!, ¡pon comida!

Pero la mesa no puso nada.



Pero nada más acostarse el muchacho, el posadero le dijo a la mesa:

—¡Mesa!, ¡pon comida!

Y la mesa puso una abundante y sabrosa comida.

El posadero, al ver aquello, se quedó con la mesa y puso otra en su lugar.

A la mañana siguiente, cogió el muchacho la mesa pensando que era la suya y se fue a su casa muy contento.

Al llegar, llamó a su padre y hermanos y dijo:

—¡Mesa!, ¡pon comida!

Y la mesa puso abundante y sabrosa comida.

El padre y los hijos al ver toda la comida que había preparado la mesa se quedaron maravillados. Ya no tendrían que salir más de casa en busca de comida. Con aquella mesa tendrían comida suficiente para toda su vida.



Pasaron los días y también el hijo pequeño tuvo que salir de casa para trabajar. Después de mucho trabajar su amo, como premio, le regaló un bastón. Aquel bastón era extraordinario. Si se pronunciaba la palabra “Makilakixki”, empezaba a dar palazos a todo lo que había a su alrededor excepto al muchacho.

De vuelta a su casa paró a pasar la noche en la misma posada donde les habían robado a sus hermanos.

Después de cenar le dijo al posadero:

—No se te ocurra decirle a este bastón “Makilakixki”

—No, no —le contestó el posadero.



Pero nada más acostarse el muchacho, el posadero ladrón le dijo al bastón:

—¡Makilakixki!

Y el bastón empezó a dar golpes destrozando todo lo que había a su alrededor incluyendo al posadero.

El posadero, gritando de dolor y sin poder escaparse del bastón, corrió en busca del muchacho y le suplicó que hiciese parar aquél bastón endemoniado.

—¡Primero devuélveme el burro y la mesa que robaste a mis hermanos —le contestó el muchacho.



De esta forma, aquel mentiroso posadero devolvió al muchacho el burro y la mesa robados a sus hermanos.

El hermano pequeño con el bastón, el burro y la mesa volvió a su casa.

Desde entonces, el padre y los tres hermanos vivieron muy bien, nunca más tuvieron que salir de casa para trabajar y fueron muy felices.



## *La princesa y el guisante*

Había una vez un príncipe que quería casarse con una princesa; pero tenía que ser princesa de verdad. Atravesó el mundo entero para encontrar una pero siempre había algún inconveniente. Aunque princesas había bastantes no podía averiguar nunca si eran verdaderas, siempre había algo sospechoso. Al final tuvo que volver muy apenado porque le hubiera gustado muchísimo tener una verdadera princesa.

Una noche se desató una terrible tempestad, relampagueaba y tronaba, la lluvia caía a torrentes, era verdaderamente espantoso. Llamaron entonces a la puerta del castillo, y el anciano rey fue a abrirla. Era una princesa. ¡Pero, cielos, cómo le habían puesto la lluvia y la tormenta!. El agua chorreaba por sus cabellos y vestidos y le entraba por la punta de los zapatos y le salía por los talones, y ella decía que era una princesa de verdad.

—¡Bueno, eso pronto lo sabremos! —pensó la anciana reina, y sin decir nada, fue al dormitorio, sacó todos los colchones de la cama y puso un guisante sobre el tablero. Luego tomó veinte colchones y los colocó sobre el guisante, y además veinte edredones encima de los colchones.

Era la cama en que debía dormir la princesa.

A la mañana siguiente le preguntaron cómo había pasado la noche.

—¡Oh, malísimamente! —dijo la princesa—, apenas he podido cerrar los ojos en toda la noche. ¡No sé lo qué había en mi cama, he estado acostada sobre una cosa tan dura que me ha dejado todo el cuerpo lleno de cardenales! ¡Qué desdicha!

A la mañana siguiente le preguntaron cómo había pasado la noche.

—¡Oh, maravillosamente! —dijo la princesa—, con tantos y tan blandos colchones mi cuerpo estaba tan cómodo que parecía flotar en un mar de nubes y gracias a todos los edredones he pasado la noche calentita, calentita. Me he levantado como nueva.



Eso probaba que era una princesa, puesto que a través de veinte colchones y de veinte edredones había sentido el guisante. Sólo una princesa de verdad podía ser tan delicada.



Entonces el príncipe la tomó por esposa, porque sabía ahora que tenía una princesa de verdad y el guisante lo llevaron al museo, en donde se puede ver todavía, a no ser que alguien se lo haya llevado.

He aquí una historia verdadera.



## **2. CONFECCIONAR UN MURAL<sup>(1)</sup>**

### **(Búsqueda y organización de la información)**

#### **2.1. Introducción**

Se presentan a continuación una serie de actividades que giran en torno a la elaboración de un mural en grupo. La situación de partida es muy habitual en las aulas de Primaria. Los alumnos quieren realizar una visita a una laguna cercana al pueblo donde viven. Con el fin de trabajar previamente los contenidos que se desarrollarán en la excursión, la profesora les plantea una serie de actividades encaminadas a que recojan información y se interesen por las aves migratorias que abundan en la laguna.

#### **2.2. Buscar información sobre las aves migratorias**

La profesora pide a los niños y niñas que recojan todo tipo de informaciones gráficas y orales sobre aves migratorias para elaborar un mural sobre el tema que luego explicarán a sus compañeros/as y expondrán en la clase para saber cosas de las aves que luego verán en la visita a la laguna.

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *Visita a la laguna de Las Cañas (Viana)*, de M.<sup>a</sup> Jesús Echániz.

La profesora les indica lo que tienen que hacer:

“Como ya comentamos el otro día, vamos a ir a visitar la laguna que está cerca del pueblo para conocer las aves migratorias que hay en esa laguna. ¿Sabéis por qué se les llama *aves migratorias*?, ¿conocéis algo sobre ellas? Para averiguarlo tenéis que conseguir información donde os parezca que la vayáis a encontrar. Primero se tratará de saber por qué se les llama así y luego características que os parezcan importantes.

Os juntaréis por grupos de cuatro personas y deberéis decidir cómo encontrar información sobre estas aves, a quién preguntar, qué libros o revistas consultar. Una vez que hayáis tomado estas decisiones, recogéis la información y la traéis a clase para exponerla en un mural y explicarla a los compañeros”.

### 2.2.1. ¿Qué observar?

A la profesora le interesa conocer la información aportada por los alumnos y se fija en cuatro aspectos: a) la cantidad de información; b) la relevancia de la misma; c) el uso de fuentes variadas; y d) la riqueza de la información que cubra distintos aspectos del tema.

Todos estos aspectos han sido ya trabajados anteriormente y la profesora les ha insistido sobre ellos en repetidas ocasiones; por ello, quiere observar si los han incorporado a su forma de trabajo. Con ese fin elabora una ficha de observación para recoger estos datos de cada grupo y, posteriormente, piensa comentarla con cada uno de los grupos de trabajo.

## Ficha de observación I

Grupo de trabajo: .....

*Aspectos que se van a observar:*

a) Cantidad de información aportada:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Relevancia de la información:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Diversidad de fuentes utilizadas:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

d) Diversidad temática de la información:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## 2.3. Análisis y clasificación de la información

Recogida la información, el paso siguiente es analizarla. La profesora debe procurar que sean los alumnos quienes vayan descubriendo progresivamente las diferentes formas de extraer información del material recogido. Sin embargo, su intervención debe estar orientada a proporcionar pistas para encontrar formas de analizar la información obtenida. Asimismo, debe recordar a los alumnos/as que el cometido de analizar la información es clasificarla para poder exponerla en el mural de forma que todos puedan conocerla y saber más cosas sobre las aves migratorias.

La profesora les explica:

“Con la información que en cada grupo habéis conseguido sobre este tipo de aves vamos a hacer lo siguiente:

Primero la comentáis en el grupo, la analizáis e intentáis entenderla entre todos los del grupo. Una vez que hayáis conseguido entender todo lo que habéis reunido (fotos, textos...) deberéis hacer un mural utilizando esa información. Para ello tendréis que solucionar las siguientes cuestiones:

- ¿Qué queremos contar a nuestros compañeros/as sobre las aves migratorias?
- ¿Qué imágenes y textos de los conseguidos nos van a servir para ello?
- ¿Cómo lo vamos a colocar en el mural para que se entienda lo que queremos decir?
- ¿Hace falta escribir títulos o comentarios que expliquen lo que hemos pegado?”.

### 2.3.1. ¿Qué observar?

Uno de los “procedimientos” que se trabajan de forma prioritaria en el ciclo es el que se refiere a la clasificación; por ello, la profesora, que previamente ha trabajado la clasificación con los alumnos, está muy interesada en observar cómo clasifican la información, si utilizan criterios y qué clase de criterios. Para recoger información elabora la siguiente ficha de observación.

## Ficha de observación II

Grupo de trabajo: .....

*Aspectos que se van a observar:*

a) Cantidad de la información:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Tipos de criterios que utilizan para clasificar:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Categorías que establecen en la clasificación:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## **2.4. Exposición de la información**

Los murales se expondrán en la clase y un representante de cada grupo explicará a todos los compañeros de clase el contenido del mural.

### **2.4.1. ¿Qué observar?**

La profesora, de acuerdo a lo que ya han trabajado anteriormente sobre la confección de murales, se fija únicamente en tres aspectos que va a observar y que posteriormente servirán para hacer una valoración conjunta con los grupos de trabajo: a) la claridad a la hora de comunicar las ideas; b) la organización del mural: fotos, textos, títulos...; y c) la relevancia de la información en relación al tema tratado.

Con el fin de recoger de forma sistemática y organizada la información de las observaciones, la profesora ha elaborado la siguiente ficha de observación.

### Ficha de observación III

Grupo de trabajo: .....

*Aspectos que se van a observar:*

a) Comunicación de ideas en el mural:

(Orden lógico que facilita la comprensión, facilidad para su lectura y visionado...)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Organización del mural:

(Relación texto-foto, existencia de pies de foto, colocación, títulos y encabezamiento, etc.)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Relevancia de la información:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....



### **3. ESCRIBIR UNA CARTA<sup>(1)</sup>**

**(Producción de textos)**

#### **3.1. Introducción**

Uno de los contenidos que se vienen trabajando en el centro en el segundo ciclo de Primaria es la elaboración de pequeños textos escritos. Aprovechando que los alumnos de 4.º curso se han quejado repetidas veces de que la portería de fútbol está estropeada, la profesora no deja pasar la ocasión de contextualizar en una situación real los aprendizajes que van adquiriendo sus alumnos. Les plantea que escriban una carta al director exponiéndole la situación y pidiéndole que la solucione.

De esta forma pretende trabajar todo el proceso de elaboración de un texto escrito: planificación, textualización y revisión.

#### **3.2. La planificación del texto**

La profesora, después de plantearles la actividad, organiza la clase en grupos de 4 ó 5 alumnos para que trabajen de forma conjunta en la planificación de un texto, en este caso de la carta que van a enviar al director del centro.

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *Escribamos para solucionar un problema* del equipo formado por Iñaki Biain, Pilar Elcarte y Nicolás Uriz.

Les recuerda que tienen que hacer un esquema que debe ser desarrollado y que es como el esqueleto de la carta, y que en dicho esquema tiene que quedar claro cuál es el problema y la petición que hacen. Además, les propone que hablen sobre cosas que tendrán que tener en cuenta a la hora de escribir la carta: a quién va dirigida, cómo van a empezar y a terminar, el número de párrafos aproximadamente... Les indica que todo ello lo escriban en el papel.

### 3.2.1. ¿Qué observar?

La profesora quiere observar dos tipos de cuestiones: de una parte, ciertos aspectos relacionados con la organización y el trabajo del grupo, ya que este es un objetivo que el equipo de profesores se ha marcado para el trimestre; de otra, quiere analizar la aplicación de los procedimientos de planificación textual que vienen trabajando a lo largo del curso.

Cuando los grupos están trabajando, la profesora se pasea por la clase y observa estos aspectos; para pautar dicha observación, ha elaborado previamente un *guión de observación* que recoge los puntos que le parecen interesantes.

A continuación se presenta el guión utilizado:

#### **Guión de observación del grupo.**

##### **Planificación del texto.**

- I. Intercambio comunicativo en el grupo.
  1. Organización del grupo para realizar la tarea:
    - Reparto de papeles: moderador, secretario...
    - Claridad de la tarea que tienen que hacer.
    - Organización de tiempos.
  2. Funcionamiento del grupo:
    - Turnos de palabras.
    - Intercambios verbales fluidos.
    - Se escuchan mutuamente.
    - Llegan a acuerdos.
    - Interés por lo que dicen otros.
    - Contribución personal a la tarea del grupo.

## II. Valoración del esquema del texto (planificación).

### 1. Descripción del problema:

- Identificación del problema.
- Claridad en la descripción del mismo.
- Consecuencias y razones.

### 2. Petición al director:

- Identificación y claridad de la petición.

### 3. Orientaciones para redactar la carta:

- Sobre aspectos formales: n.º de párrafos, presentación...
- Sobre el contenido y el tono de la carta.

### 3.3. Redacción de la carta (textualización)

Con el esquema que han hecho todos los componentes de los grupos, pasan a redactar la carta de forma individual. Una vez hecho un primer borrador, la profesora les pide que la lean en el grupo y que opinen los componentes del mismo con el fin de mejorarla; luego, pasan a limpio procurando una presentación esmerada y cuidando la ortografía. Para ello, pueden consultar con los compañeros o en el diccionario.

#### 3.3.1. ¿Qué observar?

De acuerdo a los contenidos que vienen trabajando, le interesa a la profesora observar cuatro aspectos: la adecuación del texto al receptor, la coherencia del texto, la cohesión interna del mismo y la corrección formal. Como pretende recoger información individualizada de estos puntos, elabora la siguiente lista de control:

### Lista de control

		Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6
ADECUACIÓN AL RECEPTOR	Se identifica la finalidad del texto						
	Adecuación del lenguaje al receptor						
	Aspectos formales corresponden al tipo de texto (carta)						
COHERENCIA	Incluye ideas principales: (problema, consecuencia, petición)						
	Presenta clara estructura interna: (relación entre ideas, orden...)						
	Coherencia lógica entre las ideas expuestas (ausencia de lagunas, de repeticiones, de contradicciones)						
COHESIÓN	Uso adecuado de nexos que enlazan frases y párrafos						
	Uso de recursos que eviten la excesiva redundancia en el texto: (pronombres, elipsis, sinónimos)						
CORRESPONDENCIA FORMAL	Uso correcto de signos: (puntuación)						
	Presencia de léxico preciso, variado y adecuado						
	Corrección de aspectos morfo-sintácticos						
	Ortografía correcta						
	Presentación cuidada y esmerada						

### 3.4. Revisión del texto

Una vez terminadas las cartas, la profesora indica a los alumnos y alumnas que todos los textos se pueden mejorar y que, por ello, conviene revisarlos. Pide voluntarios para leer en voz alta las cartas y hacer entre todos sugerencias de mejora.

Terminada esta labor, reparte la profesora un pequeño cuestionario de auto-evaluación. A continuación se presenta dicho instrumento:

<p>Mejorando nuestros escritos</p> <p>1. Si tuvieses que volver a escribir la carta, ¿cambiarías algo?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>¿Por qué?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. ¿Qué es lo que más te ha gustado de la carta que has escrito?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>3. ¿Qué es lo que menos te ha gustado de la carta?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
---

Posteriormente, eligen una carta cualquiera de entre todas, la firman todos los alumnos y alumnas y la envían al director.

### 3.4.1. ¿Qué observar?

En este momento de la actividad, a la profesora le interesa analizar los cuestionarios que han rellenado los alumnos para observar si éstos son conscientes de los aspectos que se pueden mejorar después de la revisión del texto.

En concreto, la profesora tiene en mente las siguientes preguntas:

- ¿Son capaces sus alumnos de distanciarse de sus producciones para revisarlas y mejorarlas?
- ¿Son capaces de descubrir por ellos mismos algunos aspectos que se pueden mejorar en los textos que escriben, o por el contrario dependen totalmente de la opinión de la profesora?
- ¿En qué aspectos son conscientes? (Aspectos formales, de la estructura del texto, del tipo de lenguaje...)

## **4. ¿A DÓNDE VAMOS DE EXCURSIÓN?<sup>(1)</sup>**

**(Resolución de pequeños problemas cotidianos)**

### **4.1. Introducción**

En el contexto del desarrollo de una Unidad Didáctica sobre los animales domésticos, la profesora plantea a los alumnos de segundo curso de Primaria que van a visitar una granja, pero que tienen que preparar la salida entre todos. La profesora quiere aprovechar esta ocasión para trabajar algunos contenidos de Conocimiento del Medio, de Matemáticas y de Lengua de forma contextualizada y comprobar la funcionalidad de algunos aprendizajes realizados previamente.

### **4.2. Proponer lugares de destino**

La primera cuestión que tiene que solucionar la clase es elegir un lugar adecuado. Para ello, los alumnos deben proponer distintos lugares. Los alumnos y alumnas deben preguntar en casa, a compañeros mayores y a profesores en qué lugares hay granjas que se puedan visitar y qué se puede ver en cada una de ellas.

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *¿A dónde vamos de excursión?*, de Carlos Cutrín Pérez.

Una vez realizada la consulta, se hace una puesta en común. Un alumno va escribiendo en la pizarra los nombres, qué se puede ver en la granja y la distancia en Km.

Ubicación	Animales que crían	Distancia (Km.) (aproximada)

Una vez vistas todas las posibilidades viene la segunda parte: ¿Cuál de ellas elegir? Antes de tomar una decisión, la profesora les explica que deben recoger razones a favor y en contra para cada posibilidad.

Van apuntando en la pizarra las razones favorables y los inconvenientes de cada una de las posibilidades apuntadas en el cuadro. Posteriormente proceden a una votación y a una tabulación de los resultados. Finalmente, se elige un lugar de destino.

#### 4.2.1. ¿Qué observar?

En este momento de la actividad la profesora va a observar tres aspectos: el interés de los alumnos en aportar datos sobre posibles lugares a visitar, la capacidad de interpretar tablas y gráficos y, por último, si tienen en cuenta razones a la hora de tomar una decisión.

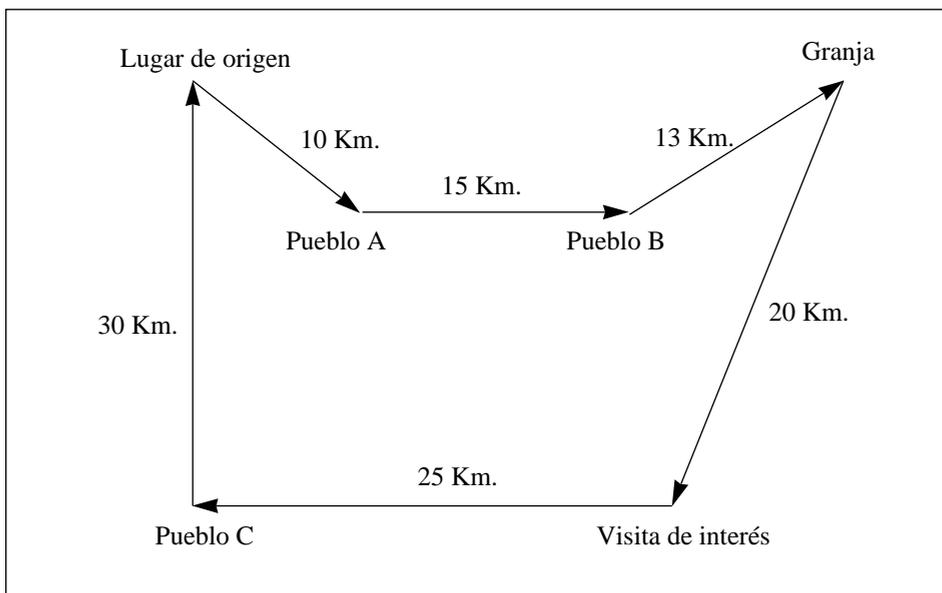
A continuación se presenta el *guión de observación* elaborado:

**Guión de observación:**

1. Interés de los alumnos.
  - Aportación de datos.
  - Manifestación de interés por el trabajo.
2. Capacidad de interpretar tablas y gráficos.
  - Elaboración de la tabla: dificultades.
  - Interpretación de la tabla.
3. Razones para tomar decisiones.
  - Objetividad de las razones.
  - Relación entre razones a favor y en contra.

### **4.3. Analizar tiempos y distancias**

Elegido el lugar para visitar la granja, la profesora les plantea la posibilidad de completar la excursión con la visita a un enclave cercano de interés (monumentos, paisaje, industria, etc.). Les reparte un mapa muy sencillo con las distancias parciales.



Los alumnos, en pequeños grupos, deben calcular la distancia total del recorrido y las distancias parciales:

- Lugar de origen a la Granja.
- Lugar de origen al lugar de la visita de interés.
- De la Granja al lugar de origen.
- ...etc.

A continuación, trabajarán sobre estimaciones de tiempo. Si el autobús va a una velocidad de 80 Km/h, ¿cuánto tardaremos en hacer todo el recorrido?, ¿desde el punto de origen a la Granja?... No se trata de hacer un cálculo exacto, sino de hacer aproximaciones (más de una hora, una media hora más o menos...).

#### 4.3.1. ¿Qué observar?

La profesora elige a seis alumnos para realizar una observación más sistemática. Observa tres aspectos: la comprensión de la situación problemática, la aplicación de conocimientos adquiridos y la aproximación en el cálculo.

Alumnos	OBSERVACIONES		
	Comprensión de situación problemática	Aplicación conocimientos adquiridos	Aproximación en el cálculo
1			
2			
3			
4			
5			
6			

#### 4.4. Organización del día de excursión

Una vez decidido el lugar y calculadas las distancias a los distintos lugares del itinerario así como una aproximación de la duración del viaje, los alumnos se distribuyen en grupos y organizan el día de excursión. Para ello, la profesora les indica que tienen que tener en cuenta lo siguiente:

- a) Hora de salida y de regreso.
- b) Lugares que hay que visitar y posibles paradas intermedias.
- c) Duración de las paradas.
- d) Actividades que se van a hacer en cada parada.
- e) Materiales y cosas que tienen que llevar.

Luego tienen que plasmar todo ello en una cartulina que presentarán a toda la clase. Al final, entre todos se decide el plan del día y un grupo se encarga de hacer el programa para enviar a los padres.

#### 4.4.1. ¿Qué observar?

Fundamentalmente, la profesora va a observar la capacidad de planificar que demuestran los niños y niñas en esta actividad. Aunque se trata de una planificación pautada, ya que se les da los aspectos que tienen que tener en cuenta, quiere conocer cómo desarrollan esos puntos así como la organización horaria y la expresión de la planificación. A continuación se presenta el guión elaborado para pautar y sistematizar la observación.

#### **Guión de observación**

##### *I. Aspectos a planificar*

- ¿Tienen en cuenta todos los aspectos a la hora de organizar el día?
- ¿Contemplan en cada uno de los apartados todos los aspectos relevantes?
- ¿Transcriben de forma ordenada lo que van decidiendo?

##### *II. Secuencia de actividades*

- ¿Organizan bien el horario del día?
- ¿Ponderan los tiempos de acuerdo al tipo de actividades?
- ¿Es correcto el cálculo de las duraciones de las actividades y viajes?

##### *III. Expresión de la planificación*

- ¿El mural expresa la información de manera clara y ordenada?
- ¿Incluye el mural información variada: lugares, distancias, horas, actividades...?
- ¿Utiliza recursos gráficos para expresar ideas?

## **5. CONSTRUYENDO CASAS<sup>(1)</sup>**

**(Actividad de recuento)**

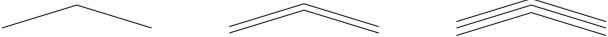
### **5.1. Introducción**

En esta actividad se plantea a los alumnos que “construyan casas” teniendo en cuenta tres variables:

- a) Los tejados: las casas pueden tener uno, dos o tres tejados.
- b) La puerta: puede ser grande o pequeña.
- c) Las ventanas: cada casa puede tener una o dos ventanas.

Gráficamente se presenta en el siguiente cuadro:

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *Construyendo casas*, de Marisa De Simón.

TEJADOS	
PUERTAS	
VENTANAS	

Los alumnos tienen que dibujar todas las casas distintas que sea posible combinando el número de tejados y de ventanas y el tamaño de la puerta.

## 5.2. Descubrir posibilidades

El profesor propone a los alumnos, después de explicar detenidamente la actividad, que dibujen una casa; a continuación, en la puesta en común, va llevando a los alumnos a que se den cuenta de que las casas se diferencian entre sí atendiendo a las tres variables y les anima a que ordenen y sistematicen las diferentes “casas”.

A continuación, en pequeñas cartulinas dibujan piezas con uno, dos y tres tejados, una y dos ventanas y una puerta pequeña y otra grande; en total siete piezas. Además, en una cartulina un poco mayor dibujará un rectángulo que representará la estructura de la casa, en la cual se insertarán las distintas piezas (tejado, puerta, ventana). De esta forma los alumnos pueden manipular de forma concreta y seguir trabajando en la actividad planteada.

Con este material manipulable empiezan a construir casas atendiendo a dos variables únicamente; una vez familiarizados con este trabajo, se les propone que añadan la tercera variable y que sigan construyendo más casas.

### 5.2.1. ¿Qué observar?

El profesor está interesado en observar en este momento de la actividad: si comprenden el problema, si identifican las variables y qué tipo de estrategias utilizan para trabajar con más de una variable. Mientras los alumnos van trabajando, el profesor recoge información de seis alumnos que de acuerdo al criterio del profesor son representativos de toda la clase.

Con el fin de guiar y pautar la observación, el profesor ha elaborado la siguiente escala de estimación:

#### Escala de estimación

		Alumnos					
		n.º 1	n.º 2	n.º 3	n.º 4	n.º 5	n.º 6
Comprensión del problema	Adecuada						
	Con alguna dificultad						
	Con bastantes dificultades						
Identificación de variables	Identificación						
	Presenta alguna dificultad						
	Con bastantes dificultades						
Estrategias	No utiliza						
	Poco sistematizadas						
	Sistematizadas						

*Análisis cualitativo:*

a) Principales dificultades a la hora de comprender el problema:

.....  
.....  
.....

b) Dificultades para identificar variables:

.....  
.....  
.....

c) Principales estrategias que usan los alumnos observados:

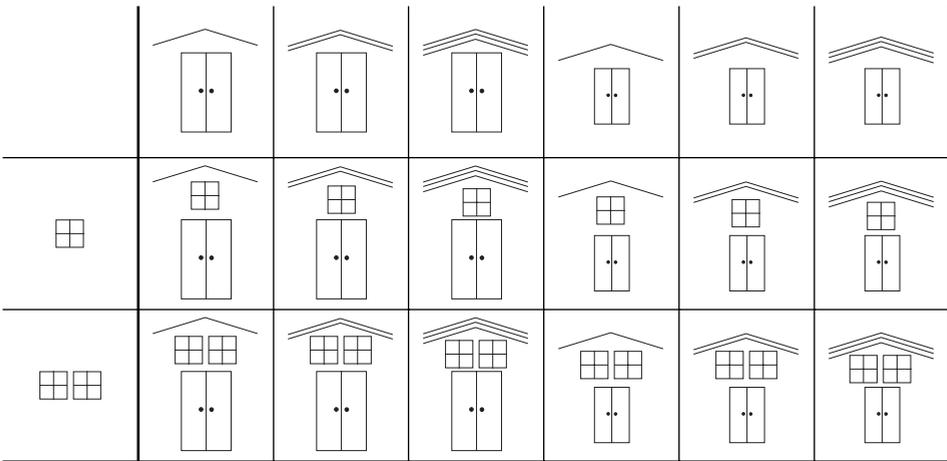
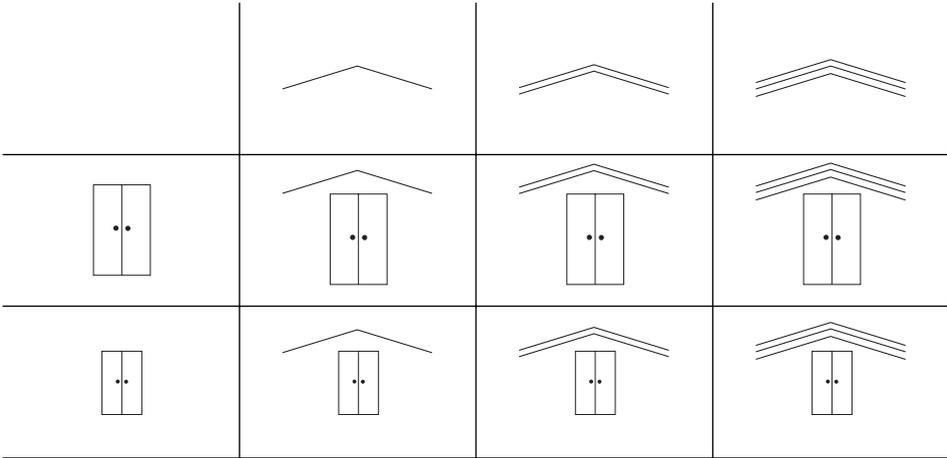
.....  
.....  
.....

### **5.3. Hacia el recuento sistemático**

El profesor observa si los alumnos utilizan algún tipo de estrategia para construir casas diferentes siguiendo algún procedimiento más o menos sistemático. En la puesta en común de la actividad, aprovechará los logros de los alumnos para ir introduciendo estos procedimientos: el cuadro de doble entrada y el diagrama de árbol.

#### **5.3.1. Cuadro de doble entrada**

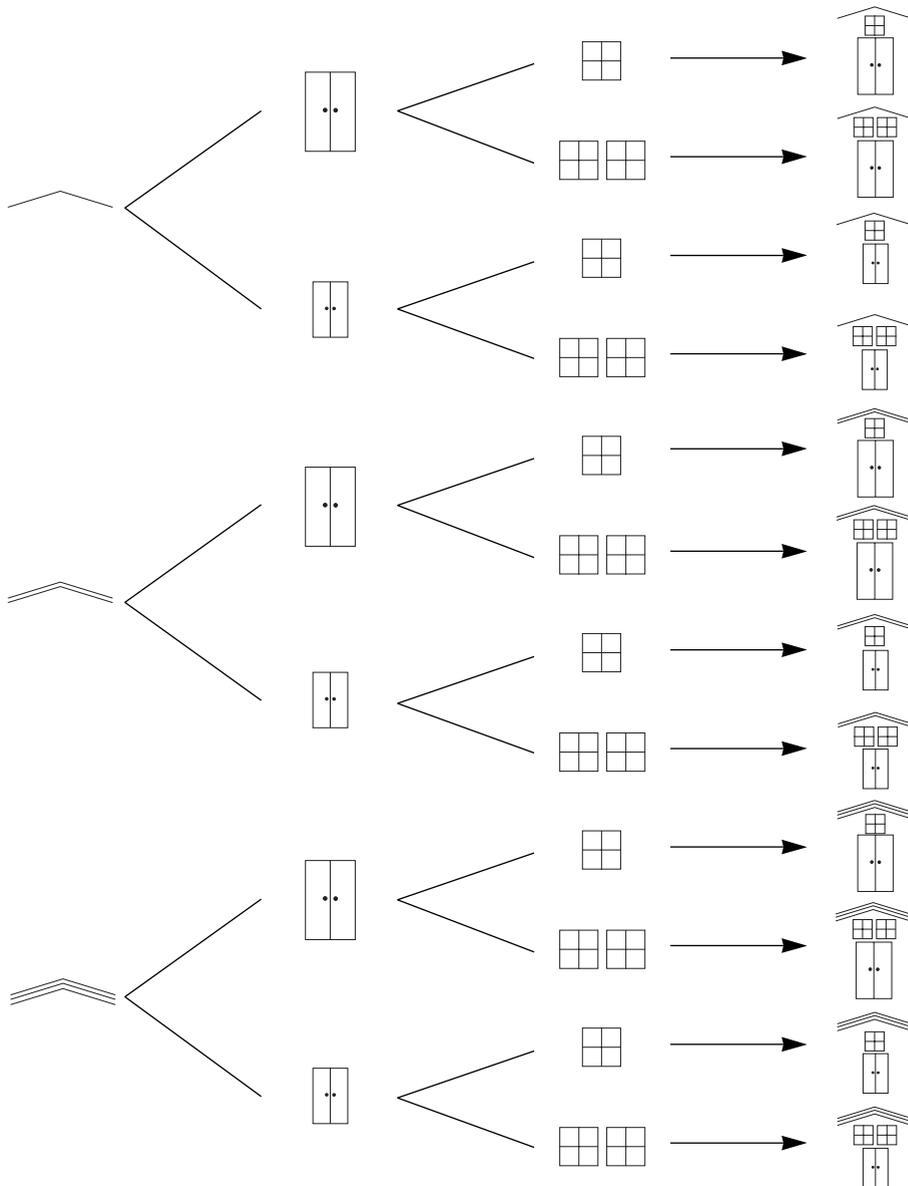
Con las aportaciones de los alumnos, el profesor irá explicando qué ventajas tiene trabajar con “cuadros de doble entrada” y cómo se utilizan.



### 5.3.2. Diagrama de árbol

De igual forma, el profesor introducirá el diagrama de árbol como un procedimiento para facilitar el recuento sistemático.

Por cada tipo de tejado, dos tipos de puerta. Por cada casa con tejado y puerta, dos tipos de ventana.



Posteriormente, los alumnos dibujan todas las casas posibles utilizando los dos procedimientos explicados.

### 5.3.3. ¿Qué observar?

Al profesor le interesa observar en este momento de la actividad dos cuestiones: las estrategias naturales que utilizan los niños y niñas antes de introducir el cuadro de doble entrada y el diagrama de árbol y el tipo de dificultades que entraña la comprensión y utilización de los mismos.

Con el fin de recoger información, ha elaborado las siguientes fichas de observación:

#### **Ficha I**

*Estrategias naturales para el recuento:*

- Descripción de estrategias muy elementales:

.....  
.....  
.....  
.....

- Descripción de estrategias algo más elaboradas:

.....  
.....  
.....  
.....

- Descripción de las estrategias más elaboradas:

.....  
.....  
.....  
.....

## Ficha II

*Compresión y uso de cuadros y diagramas:*

- Alumnos que presentan alguna dificultad:

.....  
.....  
.....  
.....

- Alumnos que tienen más dificultades:

.....  
.....  
.....  
.....

- Análisis cualitativo de las dificultades:

.....  
.....  
.....  
.....

### 5.4. Cuantificar y generalizar estrategias

En gran grupo, comprueban y contrastan las soluciones que proponen los alumnos. El profesor plantea: ¿Están todas las casas posibles? ¿Hay alguna más que no hemos encontrado? ¿Qué formas son apropiadas para contemplar todas las casas posibles sin olvidar ninguna?

El profesor trabaja estas cuestiones con toda la clase procurando que los alumnos entiendan que el resultado del producto de número de tejados distintos multiplicado por el número de puertas y por el número de ventanas refleja el número de casas posibles, aunque no expresa cuáles son esas casas; para ello, es preciso localizar las casas una a una.

Posteriormente, el profesor les plantea situaciones análogas para comprobar si han asimilado estos contenidos. Por ejemplo: ¿De cuántas maneras distintas

puedo salir de casa, si en el armario tengo dos pantalones (uno gris y otro marrón), tres jerséis (uno blanco, otro verde y otro azul) y tres pares de calzado (unos zapatos marrones, otros negros y unas deportivas).

#### 5.4.1. ¿Qué observar?

En este momento de la actividad, el profesor quiere conocer si aplican el producto para calcular numéricamente todos los casos posibles dadas las variables de sus valores, así como la aplicación de lo aprendido a nuevos casos y contextos.



## **6. SEMBRANDO SEMILLAS<sup>(1)</sup>**

**(Trabajando con las ideas previas)**

### **6.1. Introducción**

Dentro de una Unidad Didáctica sobre los vegetales, la profesora plantea a sus alumnos de 2.º curso de Primaria algunas actividades relacionadas con las semillas. Quiere trabajar este contenido a partir de las ideas previas de los alumnos mediante el contraste y discusión en grupo y el diseño de experiencias para contrastar hipótesis.

### **6.2. Identificar semillas**

La profesora organiza la clase en grupos de trabajo y reparte a cada grupo una colección de semillas, pequeños frutos y objetos pequeños que por su forma semejan semillas. Les plantea que identifiquen las semillas y que las separen. Si los componentes del grupo no están de acuerdo entre ellos, deben discutir hasta llegar a pautas comunes. Luego deben escribir una definición de “semilla”, utilizando sus palabras y sin consultar en libros. Tiene que ser una definición personal, propia del grupo.

(1) Adaptación realizada a partir de la propuesta *Sembrando semillas*, de Juana Fresneda.

### 6.2.1. ¿Qué observar?

La profesora quiere conocer las concepciones previas de sus alumnos y alumnas explicitadas en las dos tareas: en la identificación y clasificación de semillas y en la propuesta de definición que da cada grupo. Le interesa conocer, además, las explicaciones y razones que dan para defender sus puntos de vista.

Para sistematizar y organizar la información que recoge utiliza las siguientes fichas de observación:

#### Ficha de observación I

Concepciones de los alumnos	N.º de alumnos	Razones que avalan sus respuestas
Dan explicaciones que demuestran ausencia del concepto de semilla		
En sus explicaciones se percibe una concepción restringida del concepto de semilla		
Dan explicaciones que indican una elaboración progresiva hacia el concepto de semilla (fase de transición)		
En sus explicaciones se percibe que poseen el concepto de "semilla"		

## Ficha de observación II

Respuestas “tipo” en relación al concepto de “semilla” \*

- 1.º .....
- 2.º .....
- 3.º .....
- 4.º .....
- 5.º .....
- 6.º .....
- 7.º .....
- 8.º .....
- 9.º .....
- 10.º .....

\* Se transcribirán siguiendo el orden de menor a mayor elaboración conceptual.

### 6.3. ¿Qué pasaría si...?

La profesora copia en la pizarra el siguiente cuadro:

	Se guardan en el armario	Se entierran
Bolitas de arcilla		
Garbanzos		
Alubias		
Trozo de pan		
Rosas		
Tulipanes		
Peras maduras		
Zumo de naranja		
Fresa		

Pide a sus alumnos que entre todos rellenen el cuadro dando su opinión sobre cada caso. Ante cada respuesta, la profesora plantea a la clase: ¿estamos todos de acuerdo con esta respuesta? y abre un debate en el que se explicitan distintas concepciones sobre el tema que se trata. Al llegar a un acuerdo más o menos generalizado, transcribe en el cuadro las respuestas consensuadas.

Una vez concluida esta parte, les plantea qué aspectos favorecerían el rápido nacimiento y crecimiento de la planta. Se abre una discusión y se apuntan todas las variables que aportan los alumnos (sean o no relevantes). Una vez hecha la lista, se intenta descubrir aquellas que verdaderamente son relevantes de aquellas que son accidentales para explicar el crecimiento de la planta. A su vez, les pregunta cómo podrían comprobarlo. Este proceso de formulación de hipótesis es necesario para diseñar posteriormente experiencias que permitan contrastarlas. En la siguiente actividad se describe una sencilla experiencia.

### 6.3.1. ¿Qué observar?

En este apartado la profesora quiere constatar si distinguen los alumnos entre la idea de materia orgánica y el concepto de semilla. También quiere observar la capacidad de plantear hipótesis y de comprobarlas. Para guiar la observación ha elaborado el siguiente guión:

#### **Guión de observación:**

1. Grado de comprensión del concepto “semilla”:
  - Distinguen entre materia orgánica y no orgánica.
  - Distinguen entre semilla y productos elaborados a partir de las mismas.
  - Distinguen entre materia orgánica en general y “semillas”.
2. Planteamiento de conjeturas e hipótesis:
  - Lógica de las conjeturas.
  - Argumentos y contraargumentos.
  - Propuestas para comprobar conjeturas.

## 6.4. Hacer un semillero

Una vez descubierto entre todos que el grado de humedad de la tierra, los nutrientes y la exposición a la luz solar influyen en el crecimiento de las plantas, la profesora les plantea que hagan un sencillo semillero para la clase con tres apartados estancos. En uno introducirán semillas que serán regadas con poca agua, en otro se depositará el mismo tipo de semillas y se regarán con un poco más de agua, y por último en el tercer apartado del semillero se introducirán semillas que se regarán abundantemente.

De esta forma, el tipo de tierra (nutrientes) y la exposición a la luz solar quedan controladas en las tres situaciones y la variable humedad es considerada experimentalmente.

La profesora indica a los alumnos que en un cuaderno vayan recogiendo las observaciones cada semana, apuntando la fecha e indicando si se puede sacar alguna conclusión. Al cabo de un mes, les pide que hagan un pequeño informe de lo observado a lo largo de ese tiempo.

*Cuaderno de observación del alumno*

Semana 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup>

a) *Observaciones*

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) ¿Es posible sacar alguna conclusión?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### 6.4.1. ¿Qué observar?

En esta actividad la profesora se fija en tres cuestiones:

- a) Qué cosas les parecen relevantes a los alumnos para ser consignadas en el cuaderno de observación del alumno.
- b) La capacidad de sacar conclusiones a partir de lo que observan, no a partir de sus ideas previas.
- c) La capacidad de elaborar un pequeño informe científico.

A continuación se presenta un guión elaborado para observar estos tres aspectos.

#### **Guión de observación**

1. Relevancia de las observaciones que realizan los alumnos:
  - Relaciona variables.
  - Ausencia o presencia de datos y observaciones anecdóticas e irrelevantes.
2. Capacidad de sacar conclusiones a partir de lo observado:
  - Coherencia entre la conclusión y la realidad observada.
  - Contaminación de las conclusiones por ideas previas y datos anecdóticos.
3. Elaboración del informe:
  - Orden en el informe.
  - Claridad.
  - Dibujos, gráficos, recursos para transmitir ideas.



## **Bibliografía**



- AA.VV.: *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial: pautas de observación*, Madrid, Visor, 1986.
- ALLAL, L.: “Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, en *Infancia y Aprendizaje*, 11, 1980.
- ANGUERA, M.T.: *Manual de prácticas de observación*, Madrid, Trillas, 1983.
- ANGUERA, M.T.: *Metodología de la observación*, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- ANGUERA, M.T.: *Observación en la escuela*, Barcelona, Graó, 1988.
- BOLÍVAR, A.: *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Anaya, 1991.
- CALATAYUD, E. Y PALANCA, O.: *La evaluación en la Educación Primaria*, Barcelona, Octaedro, 1994.
- COHEN, D. Y STERN, V.: *Guía para observar la conducta escolar*, Buenos Aires, Paidós, 1965.
- COLL, C.: *Los contenidos en la Reforma*, Madrid, Santillana, 1992.
- COULIBALY, A. y DEMAN, C.L.: “Observación de las situaciones didácticas”, en *Infancia y Aprendizaje*, 16, 1981.
- CUBERO, R.: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*, Sevilla, Diadas, 1989.
- CHADWICK, C. Y RIVERA: *Evaluación formativa para el docente*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós, 1991.

- DE KETELE, J.M.: *Observar para educar*, Madrid, Visor, 1984.
- DE LA TORRE, S.: *Evaluación de la creatividad*, Madrid, Escuela Española, S.A., 1990.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y CARROBLES, J.A.I. (comps.): *Evaluación conductual*, Madrid, Pirámide, 1981.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.: *Evaluación de contextos*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.
- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S.: “Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje”, en *Psicothema*, n.º 2, 1990.
- GENERALITAT DE CATALUÑA: *L'avaluació a l'Educació Primària*, 1994.
- GENERALITAT VALENCIANA: *La evaluación. E. Primaria*, 1994.
- GOBIERNO DE NAVARRA/MEC: *Documentos de apoyo a la evaluación. Infantil y Primaria*, 1993.
- GOBIERNO VASCO: *Evaluación. Materiales de asesoramiento*.
- GONZÁLEZ TELLO, M.: *Observación y evaluación en el segundo ciclo de Educación Infantil*, Madrid, Escuela Española S.A., 1991.
- GORDÓN, J.J.: *Cómo estudiar al niño en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1978.
- IRWIN, M. y BUSHNELL, M.: *La observación del niño. Estrategias para su estudio*, Madrid, Narcea, 1984.
- JACKSON, P.: *La vida en las aulas*, Madrid, Morata, 1991.
- LÁZARO, A.: “Los indicadores en el proceso evaluador”, en *Apuntes de Educación* n.º 43.
- MEDINUS, G.R.: *Estudio y observación del niño*, México, Limusa, 1979.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I.: “La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (comps.): *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza.
- MONEREO, C. (Coord.): “La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos”, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, Barcelona, Graó, 1994.
- POPHAM, W.J.: *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*, Madrid, Anaya, 1980.
- POSTIC, M.: *Observación y formación de los profesores*, Madrid, Morata, 1977.

- POSTRA, M. y DE KETELE, J.M.: *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea, 1988.
- RENAÚ, D.: “Dossiers y observaciones”, en *Reforma de la Escuela*, 33, 1981.
- RIVAS, F. y ALCANTUD, F.: *La evaluación criterial en la educación primaria*, Madrid, C.I.D.E., 1989.
- RODRÍGUEZ, J.A.: *Criterios de evaluación*, Madrid, Alhambra Longman, 1990.
- ROGER AMENGUAL, B.: *Evaluación formativa*, Barcelona, CEAC, 1990.
- ROSALES, C.: *Criterios para una evaluación formativa*, Madrid, Narcea, 1981.
- ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Madrid, Narcea, 1990.
- SANTOS GUERRA, M.A.: *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga, Aljibe, 1993.
- TENBRINK, T.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea, 1984.
- VALLS, E.: *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Barcelona, ICE/HORSORI, 1993.
- VERDUGO ALONSO, M.A.: *Evaluación curricular*, Madrid, Siglo Veintiuno, 1994.
- ZIMMERMANN, D.: *Observación y comunicación no verbal en la escuela infantil*, Madrid, Morata/MEC, 1987.

