

Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Escuela de Educación

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA *EVALUACION PARA EL APRENDIZAJE* EN EL
COLEGIO LATINO CORDILLERA**

Tesis para optar al título de Profesor de Educación General Básica
Con Licenciatura en Educación

Alumnos: Daniela Jorquera Bardi

David Coydán Boerr

Profesor: Manuel Rubio

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS

PRESENTACIÓN

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1 Antecedentes	6
1.2 Problematización	8
1.3 Pregunta	10
1.4 Supuestos	11
1.5 Objetivos	12
1.6 Justificación	13
II. MARCO TEÓRICO	14
2.1 Aprendizaje	15
2.2 Evaluación	17
2.3 Evaluación Para El Aprendizaje	20
2.4 Gestión escolar	24
2.4.1 Modelo de Calidad de la Gestión Escolar	25
2.4.2 Innovación educativa	27
III. METODOLOGÍA	
3.1 Paradigma de investigación	39
3.2 Diseño muestral	39
3.2.1 El Colegio Latino Cordillera	40
3.3 Técnicas de investigación	43
3.4 Pauta de entrevista grupal	44
3.5 Pautas de entrevistas individuales	44
IV. ANÁLISIS	45
V. CONCLUSIONES	69
VI. BIBLIOGRAFÍA	81
VII. ANEXOS	85

AGRADECIMIENTOS

Los autores de esta investigación quieren agradecer, en primer lugar, a Isabel Muñoz, Suki Pérez, Alejandro Krebs y Hugo Rojas, docentes y directivos del Colegio Latino Cordillera por su sincera y comprometida participación en esta experiencia.

También a los profesores y funcionarios del Programa de Formación Inicial en Pedagogía Básica de la Escuela de Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano que han tenido especial paciencia y flexibilidad al hacer su trabajo, en particular con estos dos estudiantes-docentes.

A la profesora de profesores Ingrid Boerr, cuya maternidad de esta investigación es más profunda que los evidentes lazos biológicos o teóricos.

Especiales agradecimientos a las instituciones educativas que nos han permitido trabajar en ellas sin haber concluido el proceso que este trabajo intenta culminar.

Agradezco la generosidad de mi familia, quienes me han acompañado incondicionalmente en este proceso; mi compañero Nelson, mi hijo pequeño Martín, y en especial a mi hija Rayito, que por estos días no lo está pasando bien. A los directivos, profesores, y profesoras del colegio en que trabajo, que me han acogido, valorado, y en ocasiones sobreestimado mi labor de profe, y como consecuencia, me han permitido recibir el amor de niños y niñas que me alimentan permanentemente el alma. Doy gracias a la vida de haber encontrado en esta universidad a personas maravillosas como Angelito, y Coydán, amigos de verdad. Muchas gracias.

Daniela

Quiero expresar mi amor y agradecimiento a Angelito (cuando empecé el F6 no sabía qué buscaba hasta que te encontré y aprendo de ti en cada beso). A mi *mater et magistra* Brooke Shields (you know). También mis gracias a la Abu por tolerarme (Te amo vieja c.d.p.). A mi familia; tí@s y prim@s en la salud y en la educación. Y al final, pero no menos importante, a todas las personas que se han considerado mis estudiantes, finalmente son ellas (no tesis ni títulos) las que me convierten en profesor.

David

PRESENTACIÓN

Las constantes exigencias de la sociedad al sistema educativo en Chile hacen urgente que se identifiquen, y se apliquen con celeridad, medios de acción que permitan introducir cambios sustantivos trabajando en múltiples escenarios, convirtiendo la experiencia cotidiana en organización sistemática o expresando los planteamientos teóricos como acciones concretas y que se traduzcan en la aspiración democrática de una mejor educación que la existente.

La evaluación de los aprendizajes es un ámbito de una importancia fundamental porque permite establecer valoraciones a la calidad del proceso de construcción cognoscitiva. Usualmente se concibe como un proceso independiente de la enseñanza-aprendizaje, incluso como un mero enclave de poder docente. Pero las aportaciones teóricas contemporáneas lo sitúan como una herramienta educativa crucial, muchas veces, mal aprovechada.

En este trabajo se muestra el proceso de reflexión de un grupo de docentes, pertenecientes a un establecimiento educacional privado de la comuna de La Florida, para modificar sus prácticas en evaluación y con ello incidir en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

No obstante las condiciones de trabajo de estos profesionales son excepcionales; también se verá que los referentes que inician el proceso son transversales a cualquier otra comunidad educativa, y por ello estamos seguros que se puede aprender mucho del retrato de este proceso en desarrollo, ya que se basa en la propia textualidad de sus protagonistas.

Tras las conclusiones de la investigación se incluye un conjunto de preguntas que, creemos, ayudarán a otros docentes a iniciar sus propios caminos tomando lo que consideren oportuno de la experiencia aquí descrita.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 ANTECEDENTES

Vivimos procesos de profundos cambios en las relaciones entre las personas, de la irrupción de las tecnologías y los medios de comunicación y del conocimiento.

En Chile, en particular, el contexto en que hoy se educa ha sufrido muchas transformaciones en las últimas décadas. La cobertura ha aumentado a más del 90 % de escolarización, legalmente es obligatoria la educación hasta el cuarto año de Enseñanza Media, se incorporaron a las escuelas dos niveles de Educación Parvularia, entre otros cambios de orden legal, administrativo, infraestructura, recursos tecnológicos, etc.

Esto pone a los docentes en nuevas situaciones que requieren un manejo de recursos de todo tipo, exigen un trabajo permanente de preparación y actualización, además de una actitud abierta a la transformación y al cambio. El rol de la profesión docente, como la educación, también está en transición.

Permanentemente, diversos actores sociales expresan sus puntos de vista sobre la educación, sobre su orgánica administrativa, los valores en los que se basa, la pertinencia de su currículum, el derecho de acceso a ella, la eficiencia del magisterio y sobre muchas otras dimensiones. Todo lo antes descrito incide en lo que ocurre al interior de las escuelas y de los liceos, ya que son el reflejo de los procesos sociales.

En este panorama la labor docente ha ido definiendo una dimensión que le corresponde sólo a ella, porque lo que ocurre a los alumnos en relación a sus aprendizajes depende directamente de las decisiones pedagógicas de las profesoras y de los profesores.

Desde la implementación de la Reforma Educacional a mediados de los años noventa, el Ministerio de Educación ha venido orientando las prácticas docentes para terminar

con la tradición de la *caja negra*, como metaforizan los autores ingleses Paul Black y Dylan Wiliam en su estudio *Inside the Black Box* (Black y Wiliam 1998). Los autores definen este fenómeno explicando que el trabajo de aula sería una incógnita en la que se conocen los componentes que entran y los resultados que producen, pero no así sus procesos de transformación interna.

El principal aporte de MINEDUC en esta área es el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE) que describe “lo que los docentes deben saber y saber hacer para desarrollar su trabajo” (MINEDUC-CPEIP 2006). Así se establece una plataforma común mínima sobre la cual los docentes en ejercicio pueden mirar y evaluar su práctica y los nuevos profesores pueden tener claridad de lo que se espera que ellos hagan.

El MBE divide, para el análisis, el proceso educativo en un círculo en el cual se reconocen cuatro dominios:

1. Preparación de la Enseñanza
2. Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
3. Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
4. Responsabilidades profesionales

El tercer dominio, que apunta al aprendizaje de todos los estudiantes, destaca “la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos”. (MINEDUC-CPEIP 2006) Entendemos que este proceso de adaptación retroalimentativa descrito por el MBE se centra en las prácticas de evaluación.

Históricamente el proceso de evaluar se ha percibido como un enclave de poder de los

y las docentes respecto de sus estudiantes “aunque el profesor no conceda importancia a la evaluación en cuanto proceso sancionador, el alumno, los padres y otros profesores cargan de connotaciones controladoras a ese proceso.” (Santos Guerra 2006, 12) Sin embargo, enfoques más nuevos plantean que “es una parte integrante del proceso educativo, con una función básicamente orientadora y de control de la calidad de las acciones que se emprenden dentro del mismo”. (Lamas 2005, 26)

Uno de estos puntos de vista contemporáneos lo constituye el de los autores ingleses citados, Black y Wiliam, que proponen el concepto de *Evaluación Para el Aprendizaje* como eje rector de su propuesta renovadora.

“El término evaluación alude a las actividades dependientes de los profesores, y de sus estudiantes al evaluarse a sí mismos, que proveen información para generar retroalimentación tendiente a enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentran involucrados. Tal evaluación se vuelve *para el aprendizaje* si la información obtenida en ella se usa para adaptar la enseñanza del docente a las necesidades de sus estudiantes.” (Black y Wiliam 1998, 21)

1.2 PROBLEMATIZACIÓN

La Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC tituló *Evaluación Para el Aprendizaje* a una publicación en la que resume sus aspiraciones de cambio en las aulas chilenas mediante la adquisición de este nuevo paradigma. Respecto a las prácticas evaluativas el documento identifica cinco factores que permiten mejorar el aprendizaje desde la evaluación, destacando lo complejo de su implementación concreta:

- Los profesores y profesoras proveen a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva.

- Los estudiantes están activamente involucrados en su propio aprendizaje.
- Los profesores y profesoras ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados de la influencia profunda que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos y alumnas saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño. (MINEDUC-UCE 2006, 24)

Dado lo reciente de estas indicaciones y directrices ministeriales nos preguntamos por su implementación y adopción en las prácticas docentes actuales. En los estudios ingleses mencionados se produce una situación específica; las reflexiones que dan origen a los estudios las producen los mismos docentes a partir del análisis de la experiencia cotidiana. A la inversa, en Chile el paradigma se promueve desde el nivel superior como una política gubernamental a adoptarse por las escuelas.

Como trasfondo general, esto plantea la problemática de cómo una institución educativa adquiere un nuevo paradigma o muda el que ha venido utilizando. Además plantea la interrogante en torno a qué nuevas características o nuevas problemáticas revela esta forma de adaptación.

Al tener noticias de un colegio privado en que se está adoptando la Evaluación Para el Aprendizaje, nos proponemos indagar el modo en que esta implementación se lleva a cabo y cuáles son las particularidades del proceso.

A la luz de los antecedentes presentados se investigarán los procesos que han desarrollado para implementar una nueva forma de evaluación en el Colegio Latino Cordillera. Este proceso ha surgido de un esfuerzo conjunto de los docentes a partir de

sus propias reflexiones sobre las prácticas y el análisis de los fundamentos mismos de la Educación.

La particularidad de este colegio es que fue fundado por un grupo de profesores que desde sus inicios ha intentado implementar el currículum desde una perspectiva propia, en la cual prima el reconocimiento de la diversidad de los alumnos y la búsqueda permanente ha sido poder abordar esa diversidad para desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes.

En uno de estos ámbitos de búsqueda los profesores de educación básica de este colegio han desarrollado un proceso de revisión colectiva de las prácticas en evaluación para diseñar procedimientos, rutinas e instrumentos que les permitan ser coherentes con sus principios educativos declarados en el PEI.

Este trabajo, en su etapa inicial, contempla la identificación de prácticas de evaluación comunes a todos los docentes.

1.3 PREGUNTAS GUÍA

¿Cómo ha sido el proceso desarrollado para la implementación de la Evaluación Para el Aprendizaje en la comunidad educativa del Colegio Latino Cordillera?

Subpreguntas

¿Cuál es el concepto de Evaluación Para el Aprendizaje en el Colegio Latino Cordillera? ¿Cuál es la base teórica que lo sustenta?

¿Cómo han desarrollado los procesos de reflexión docente involucrados en el proceso?

¿Qué acciones concretas se han efectuado en el proceso de implementación de Evaluación Para el Aprendizaje?

¿Qué resultados se pueden observar en lo que va de proceso?

1.4 SUPUESTOS

Es posible pensar que la implementación de la Evaluación Para el Aprendizaje del Colegio Latino Cordillera ha sido un proceso gradual y complejo para la comunidad educativa. Cambiar una práctica pedagógica, en general es un proceso lento, que requiere de reflexión, autoconvencimiento y un trabajo colaborativo entre pares.

Cambiar en el ámbito de la evaluación es aún más difícil porque significa un cambio de paradigma; hasta hoy lo que ha primado es calificar más que evaluar, se premian las buenas notas y se castigan las malas, los padres y también los profesores se preocupan por los resultados más que por los procesos.

Describir la manera en que este proceso se ha realizado nos permitirá, además de conocerlo en su especificidad, extrapolar elementos que pueden ser útiles para otros docentes u otras comunidades educativas al intentar implementar paradigmas como el propuesto o al cambiar y construir los propios.

1.5 OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Describir el proceso de implementación del concepto de *Evaluación Para el Aprendizaje* en una comunidad educativa, sus causas e implicancias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir el concepto de *Evaluación Para el Aprendizaje* aplicado en el Colegio Latino Cordillera.
- Identificar procesos de reflexión docente en torno a sus prácticas llevados a cabo en dicho establecimiento.
- Describir experiencias concretas en implementación de *Evaluación Para el Aprendizaje*.
- Reconocer los resultados de dichos procesos.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Como hemos dicho antes, existe consenso en que la educación chilena está cambiando y los docentes deben estar en la línea de avanzada de dichas transformaciones, aportando el punto de vista de sus propias experiencias y prácticas exitosas.

Para estudiar la realidad de esta unidad educativa se realizará un estudio de caso. Esta investigación tiene por objeto describir el proceso de adopción de un concepto en las prácticas pedagógicas de un colegio determinado. En esta caracterización reconoceremos elementos que pueden encontrarse en cualquier otra comunidad educativa, por lo que el trabajo realizado en este establecimiento puede ser adoptado por otras instituciones con sus correspondientes modificaciones para ajustarlo al contexto.

Pretendemos que este estudio pueda ser un aporte para los integrantes de la comunidad educativa descrita, ya que es la sistematización, reflexión y evaluación del proceso desarrollado desde una mirada externa.

Pero como ya dijimos, en una extensión mayor, beneficia a la comunidad educativa a nivel macro aportando elementos de análisis para el debate y la realización de transformaciones similares.

II. MARCO TEÓRICO

“En los primeros años de este siglo, las escuelas eran concebidas como fábricas, los estudiantes como materia prima, y los conceptos educativos de conocimiento, valores y relaciones sociales se reducían a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios-fines. Cuando la teoría tuvo que traducirse en metodología, las cuestiones sobre los valores morales y éticos se enmarcaron dentro de una lógica del conocimiento “científico” y de la organización burocrática” (Giroux 1981; 10)

En nuestra investigación bibliográfica, hemos constatado que muchas de las propuestas que se presentan en este marco teórico (Giroux 1981 y 1990) (Casanova 2007) (Condemarín y Medina 2007) (ARG 1998) (MINEDUC-Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo 2005) coinciden en este punto de partida; el paradigma tecnocrático enfatizado en la estandarización y en los resultados.

La adopción de esta forma de producción significó una transformación global sin precedentes en lo social y familiar. Por lo tanto, determinó en gran medida la manera en que se concibió la educación durante el siglo XX. Se puede notar claramente en muchos de los términos disciplinares de uso cotidiano: *tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje, evaluación educativa* (Casanova 2007; 18).

Para Giroux (1981) la teoría, práctica e investigación educativa del siglo XX está marcada por el principio subyacente de la validación científica y la constatación de “hechos” comprobables matemáticamente. Para él, la racionalidad tecnocrática se ha impuesto incluso en las áreas psicológicas y sociológicas de la educación.

En síntesis, la estructura industrial y la educativa se desarrollaron inicialmente de forma paralela, adoptando esta última la tendencia a la estandarización, la planificación en

base a objetivos y la preocupación por el rendimiento propia de la primera. En palabras de Casanova “un paradigma esencialmente cuantitativo y de mentalidad tecnocrática” (2007; 19).

La Evaluación Para el Aprendizaje constituye una perspectiva que trata de reformular el proceso educativo con bases muy diferentes a las usadas a comienzos del siglo XX. Coincidimos con varios de los autores consultados en que, por desgracia, el modelo basado en el enfoque industrial permanece inalterable en las prácticas cotidianas de muchos docentes, escuelas y en el ideario de diversos actores del sistema hasta el día de hoy.

Esta persistencia no ocurre de un modo abierto ni sistemático, como también apuntan varios autores. Se mantiene bajo la aparente aceptación teórica de las tendencias divergentes que fueron apareciendo a lo largo del siglo pasado y como una serie de asociaciones y esquemas que constituyen un conjunto de “costumbres”. Para esta investigación las denominaremos como *prácticas conservadoras*. En esta investigación confrontamos algunas ideas sobre prácticas conservadoras sobre aprendizaje, evaluación y gestión educativa con ciertas propuestas renovadoras.

2.1 APRENDIZAJE

En la propuesta que nos convoca, la evaluación está relacionada indisolublemente con el proceso de aprendizaje. Según el Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana (2006), el aprendizaje es “el proceso de adquisición cognoscitiva que explica, en parte, el enriquecimiento y transformación de estructuras internas, de las potencialidades del individuo para entender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad.”

En la producción industrial, la aplicación de una serie de procesos estandarizados transforma la materia prima en un conjunto de productos idénticos entre sí. De manera análoga, las prácticas conservadoras tienden a enfrentar el proceso de aprendizaje de una forma lineal, suponiendo que el mismo estímulo debiera producir respuestas

generalizadas. Por lo tanto, la apropiación de conocimiento puede diseñarse a priori, desde la enseñanza.

En el caso de la enseñanza-aprendizaje, esta adquisición viene intencionada por el actuar del docente, al “provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos.” (Contreras Domingo 1990; 79) Los docentes intentan integrar, por una parte, sus destrezas profesionales y, por otra, la manera en que sus estudiantes aprenden, los respectivos procesos internos que se involucran para producirlo y la manera de propiciarlos. (González Ornelas 2008)

Múltiples aportes desde las Ciencias Humanas durante el siglo XX han venido a refutar la concepción del aprendizaje como un fenómeno lineal y estandarizable (Casanova 2007). Condemarín y Medina (2007) nos exponen de manera sintética los enfoques de algunas corrientes pedagógicas vigentes:

Teoría del esquema. Se plantea en esta teoría que los conocimientos se estructurarían en base a esquemas cognitivos y que la nueva información se convertiría en conocimiento al asociarse a un esquema de existencia anterior.

Perspectiva ecológica o sociocognitiva. En esta perspectiva se destaca la relación entre aprendizaje, los aspectos cognitivos implicados y el entorno contextual donde se desarrolla el aprendizaje (Trinomio aprendizaje-procesos sociales-procesos cognitivos).

Constructivismo. En este enfoque los estudiantes asignan sentido al mundo en tanto establecen relaciones entre lo que aprenden y lo que saben anteriormente mediante experiencias adquiridas. La enseñanza se enmarca aquí en un *contexto significativo propio* presente en marcos referenciales amplios.

Práctica pedagógica reflexiva. Plantea la necesaria toma de distancia y reflexión sobre la práctica que deben desarrollar los y las docentes con el fin de mejorarla constantemente y ajustarla a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

A diferencia de la concepción lineal, estas corrientes destacan la trascendencia de las características individuales de los sujetos de aprendizaje, como los contextos sociales y los esquemas cognitivos que poseen. Esto también significa la imposibilidad de diseñar el proceso de enseñanza de manera disociada de los sujetos de aprendizaje a los que está orientado.

Aunque existe una relativa aceptación de las perspectivas generales de estos cuerpos teóricos, está muy distante la aplicación “real” de los mismos (Casanova 2007). Uno de los ámbitos donde esto puede apreciarse con mayor claridad es el de la evaluación.

2.2 EVALUACIÓN

Una definición general de evaluación explica el vocablo como una actividad que aspira a conocer y valorar algo “no solo en los resultados conseguidos sino también la correlación que existe entre éstos y los medios utilizados” (García Ramos 1989; 15).

El paradigma conservador en evaluación tiene sus orígenes en el proceso de industrialización que referimos al principio de este marco. De hecho, el concepto de evaluación proviene del ámbito administrativo-empresarial, específicamente del trinomio *planificar, realizar y evaluar* propuesto por Henry Fayol en 1916 (Casanova 2007; 18).

En las prácticas conservadoras, la evaluación constituye una instancia final del proceso educativo ya que “coloca el acento en la función certificativa (...) reflejada en notas basadas, mayoritariamente, en los resultados de pruebas elaboradas, cuantificadas por el educador y administradas en un ‘momento terminal’ de enseñanza (Condemarín y Medina 2007; 21).

Existe cierto consenso respecto a que estas *prácticas conservadoras* no han devenido

en un conjunto sistemático, sino que describen un grupo de “significados que simultáneamente le son atribuidos a la evaluación” (Elola y Toranzos 2000; 3); impresiones dispares presentes en los sistemas educativos que originan subsecuentes disparidades de criterio. Elola y Toranzos (2000) evidencian las principales ideas asociadas a evaluación y sus aspectos más objetables:

1. Se destacan las opiniones que asocian la evaluación a los exámenes y estos últimos son considerados un instrumento de poder que refleja un estilo de enseñanza conservador y autoritario que produce secuelas negativas en el desarrollo de los alumnos;
2. La emisión de juicios de valor sobre los alumnos y sobre la calidad de sus tareas se suelen basar en una información muy elemental, es decir que la tendencia en la práctica evaluadora es la de reducir el espectro de las informaciones y por lo tanto sobresimplificar los juicios de valor.
3. Con frecuencia los instrumentos de evaluación se usan a menudo con fines diferentes para los que fueron diseñados; por ejemplo, cuando se administran altas calificaciones como premios y las bajas calificaciones como castigo convirtiéndolas así en un instrumento de control disciplinario o similar.
4. Se observa un notable desfase entre la teoría y la práctica vinculada con la evaluación atribuible a múltiples causas como la burocracia escolar, la presión del tiempo, cierta inercia y rutina consolidada alrededor de la práctica de la evaluación más tradicional.
5. Existe una tendencia fuerte a identificar evaluación y calificación lo que manifiesta una vez más el deterioro del concepto mismo de evaluación educativa.

6. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva, por ejemplo; lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que por lo tanto debieran ser objeto de evaluación.

7. Los significados más frecuentemente asociados con la evaluación son las ideas relativas a:

- El control externo,
- La función penalizadora,
- El cálculo del valor de una cosa,
- La calificación,
- El juicio sobre el grado de suficiencia o insuficiencia de determinados aspectos.

Estas ideas sobre evaluación, responden a un *deber ser*, porque la evaluación aparece como “como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes”(Ibíd. 4). Dichas pautas se ajustan también a una reducción y simplificación de la labor docente al evaluar abusando de la estandarización y la sobresimplificación del proceso.

Para los autores consultados es evidente la dicotomía entre el concepto usual o conservador de evaluación y el necesario de instalar, acorde a un enfoque contemporáneo y dirigido al proceso de enseñanza–aprendizaje. En él, el principal componente de la acción evaluativa es la generación de información sobre la efectividad del proceso mismo. Esta información debe ser utilizada durante el desarrollo del proceso para poder modificarlo. Elola y Toranzos (2000) identifican los elementos generales de una propuesta así:

1. **Búsqueda de indicios:** El acto evaluativo se basa en la observación de aspectos presentes en el objeto a evaluar.
2. **Forma de registro y análisis:** Equivalen al registro de los indicios ya mencionados.
3. **Criterios:** Elementos desde los que se establecen comparaciones respecto de los objetos a evaluar o sus características.
4. **Juicio de valor:** Diferencian la evaluación de una descripción detallada ya que proveen sentido a los indicios, formas de registro y a los criterios.
5. **Toma de decisiones:** La evaluación cobra sentido real al accionar en base a la información aportada por el proceso.

Las autoras redondean el concepto general citando a Terry Tenbrink: “Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones.”(Ibíd. 4). Las decisiones tomadas en base a la información aportada por la evaluación son de las que permitirían adaptar el proceso a distintos destinatarios y etapas para producir y asegurar el aprendizaje.

Podemos ver aquí que la propuesta considera la amplitud con que puede enfrentarse el fenómeno del aprendizaje. Por eso, es posible concebir múltiples formas y momentos para evaluar; cuyo producto, información, tenga múltiples manifestaciones cualitativas o cuantitativas. Lo mismo vale para los indicios buscados, el sistema de registro, los criterios usados o los juicios emitidos, etc.

2.3 EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

El estudio titulado *INSIDE THE BLACK BOX Raising Standards Through Classroom Assessment* (Dentro de la Caja Negra. Elevando los estándares mediante evaluación) de los autores Paul Black y Dylan William (Black y William 1998) fue realizado a fines de

los noventa y por petición del Assessment Reform Group (Grupo para la Reforma en Evaluación) en adelante ARG. Consiste en una revisión exhaustiva de investigaciones de aula sobre las prácticas en evaluación en el Reino Unido y otros países tendiente a responder tres preguntas fundamentales:

Primero: ¿Hay evidencia de que mejorar la evaluación formativa eleve los estándares?

Segundo: ¿Es posible implementar dichas mejoras?

Tercero: ¿Hay información sobre cómo mejorar la evaluación formativa?

La respuesta otorgada a las tres interrogantes por los autores es contundentemente afirmativa. Apoyados los datos y conclusiones de centenares de estudios plantean que la revisión y rediseño de las concepciones, prácticas e instrumentos de evaluación deben ser emprendidos de forma urgente si quieren elevarse los resultados; tanto en niveles macro por los organismos gubernamentales que dirigen y regulan el quehacer educativo, como en nivel micro por los docentes en sus respectivas prácticas.

La institución que encargó el estudio, la ARG, ha venido desarrollando un importante trabajo de investigación y de difusión sobre la importancia de la reflexión, diseño y operacionalización de sistemas de evaluación y de su incidencia en el proceso de enseñanza–aprendizaje. Los docentes que integran la organización acuñaron el concepto de *Evaluación Para el Aprendizaje (assessment for learning)* que en términos generales se puede definir como un esfuerzo tendiente a “usar la evaluación como parte integral del proceso formativo de modo de acrecentar los logros de los estudiantes” (ARG 1999).

Los miembros del grupo identificaron cinco factores que determinan el éxito de su implementación (Ibíd. 5)

- Los profesores y profesoras proveen a sus alumnos y alumnas una retroalimentación efectiva.
- Los estudiantes están activamente involucrados en su propio

aprendizaje.

- Los profesores y profesoras ajustan las estrategias de enseñanza de acuerdo a los resultados de la evaluación.
- Existe un reconocimiento por parte de todos los actores involucrados de la influencia profunda que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos y alumnas, ambas variables cruciales en el proceso de aprendizaje.
- Los alumnos y alumnas saben cómo autoevaluarse y comprenden cómo hacer para mejorar su desempeño.

Estos factores son contrarios a la evaluación normativa tradicional, los sistemas exclusivamente cuantitativos que hemos identificado como parte de las prácticas conservadoras. Los autores separan la evaluación *del* aprendizaje (normativa, conservadora) que posee procedimientos establecidos, de la Evaluación Para el Aprendizaje que “requiere que se pongan en práctica algunas ideas a fin de obtener sus potenciales beneficios.” (ARG 2008)

Estas ideas se centran en diez principios (ARG 2011) que ahora citamos:

- 1.La Evaluación Para el Aprendizaje debe ser parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender.
- 2.La Evaluación Para el Aprendizaje debe tener el foco puesto en cómo aprenden los alumnos y alumnas.
- 3.La Evaluación Para el Aprendizaje debe ser mirada como central en la práctica de aula.
- 4.La evaluación debe ser considerada como una de las competencias claves de los docentes.
- 5.La evaluación debe ser cuidadosa y expresarse en forma positiva, ya que por definición la evaluación genera impacto emocional en

los alumnos y alumnas.

6. La evaluación debe tener en cuenta la importancia de la motivación del estudiante.
7. La evaluación debe promover un compromiso hacia las metas de aprendizaje y un entendimiento compartido de los criterios según los cuales se evaluarán.
8. Los alumnos y alumnas deben recibir orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje.
9. La Evaluación Para el Aprendizaje debe desarrollar la capacidad de los alumnos y alumnas para autoevaluarse de modo que puedan ser cada vez más reflexivos, autónomos y hábiles para gestionar su aprendizaje.
10. La Evaluación Para el Aprendizaje debe ser usada para enriquecer las oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educativo.

Si nos centramos en el principio 2, el cómo aprenden los alumnos y alumnas es un elemento a definir, y aunque probablemente se tenga una noción o una respuesta estimativa, la misma evaluación proveerá la información necesaria para realizar ajustes.

Los principios 1,3 y 4 muestran la importancia que tiene el rol docente en la articulación de este concepto. El docente necesita ser competente en evaluación porque se lleva a cabo como una actividad central del aula, no como una instancia independiente. Y desde la misma planificación no aparece como un momento de culminación, debe ser una práctica cotidiana con criterios explícitos en la que el docente llevará a cabo estrategias que aumenten el nivel de comprensión de sus estudiantes y les permita, incluso, autoevaluarse para mejorar su desempeño.

Pero los principios 4 al 10 se centran en los que tienen protagonismo en esta propuesta, los y las estudiantes quienes desarrollan el aprendizaje. Esta propuesta se orienta a que posean las herramientas y habilidades que les permita gestionar el

proceso de aprendizaje de la mejor manera, entregándoles cuotas inéditas de comprensión, autonomía, y participación real en la evaluación. De esta manera se pretende también garantizar el acceso al aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

2.4 GESTIÓN

Del mismo modo que la evaluación, la gestión educativa tiene su origen en la esfera industrial-empresarial y que ha ido variando su concepción desde lo formal y administrativo hacia “una visión amplia de la organización que considera la gestión de los recursos, de las personas, de los procesos, del entorno y de los resultados, todos estos elementos que interactúan recíprocamente al interior de cualquier organización”. (Weinstein 2002)

Benno Sander caracteriza la relación entre lo administrativo y lo sistémico desde una perspectiva histórica (Sander 1996), que para América Latina tendría cinco enfoques:

- 1.Enfoque Jurídico: Propio del período colonial. De carácter normativo y de pensamiento deductivo.
- 2.Enfoque Tecnocrático: Sustentado por el movimiento científico, gerencial y burocrático de la escuela clásica de administración de principios del siglo XX.
- 3.Enfoque Conductista: De acuerdo al modelo psicosociológico de los años treinta y cuarenta.
- 4.Enfoque Desarrollista: Basado en la obra de autores extranjeros en el ámbito de la teoría política comparada que floreció en la posguerra.
- 5.Enfoque Sociológico: Desarrollado por autores latinoamericanos de las últimas décadas, preocupados con la concepción de teorías sociológicas y soluciones educativas para satisfacer las necesidades y aspiraciones de la sociedad latinoamericana.

Es posible observar la relación que se establece entre administración de poder político

y gestión educativa, lo que nos lleva a afirmar que está sería la expresión, de validación o de rechazo, del sistema educativo hacia el modelo gubernamental imperante.

Los procesos de paulatina y relativa democratización de los países latinoamericanos luego de superar dictaduras militares a fines del siglo XX permitieron el inicio, en distintos momentos y con distintos grados de profundidad y efectividad, de reformas a los sistemas educativos. En un esquema de una economía global de libre mercado como el imperante, estas reformas, mayoritariamente, han destacado “la importancia de la democracia como forma de gobierno y de la participación como estrategia administrativa. Asimismo, en la administración escolar y universitaria, como en la administración pública y empresaria, existe un consenso general sobre la importancia de la calidad de la gestión y de sus procesos y servicios.” (Boerr 2005)

Esta idea de gestión también posee fundamentos en aspiraciones teóricas tendientes a una mayor autonomía y capacidad de autogobierno de comunidades locales y escuelas. (Sander 1996) Por lo que resultaría apropiado enfrentar la situación de la educación municipal chilena con estrategias enmarcadas en este nuevo paradigma y enfrentar el “diseño fundamentalmente econométrico” (Bloque Social 2006) del sistema denunciado por varios movimientos ciudadanos y estudiantiles desde los años 90.

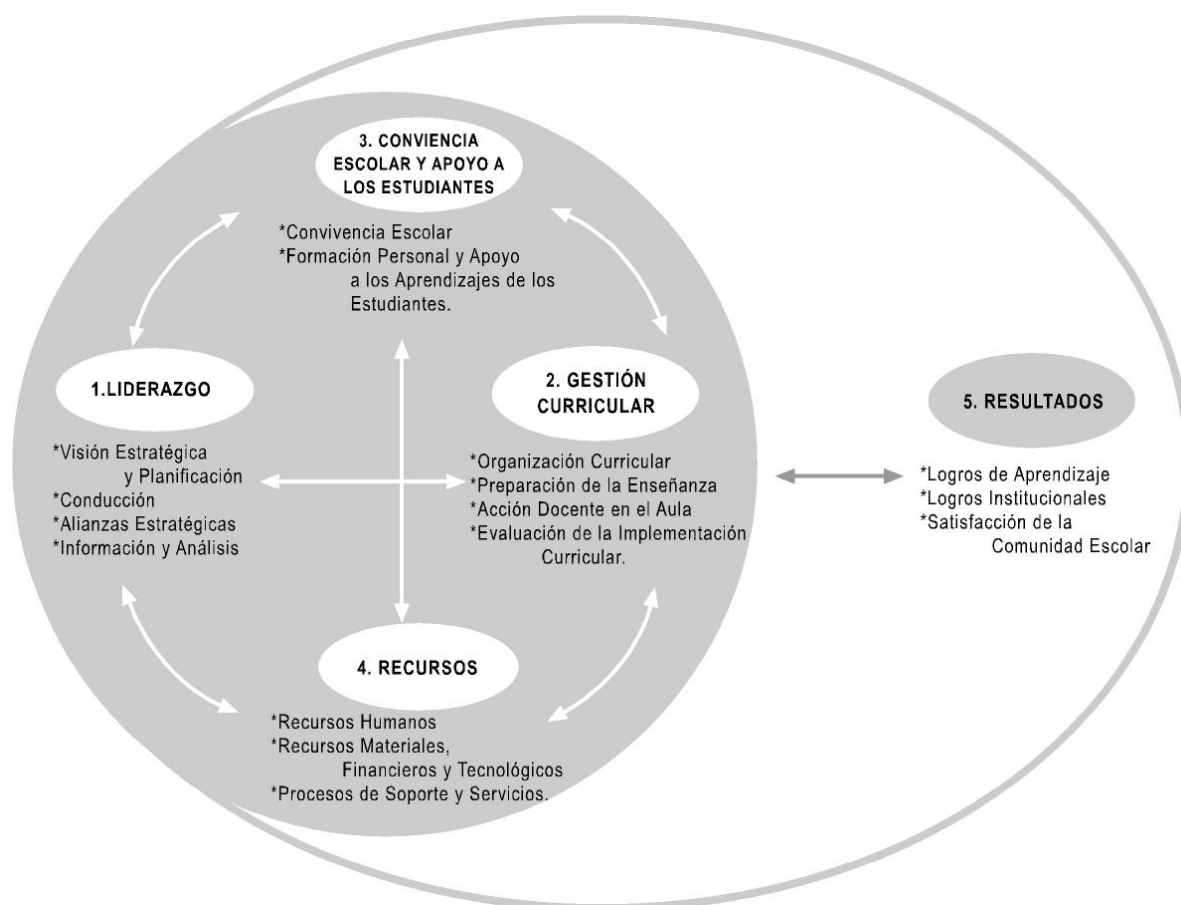
2.4.1 MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Podemos definir gestión escolar como la manera en que una institución educativa se prepara y ejecuta acciones para el logro de resultados de aprendizaje y la formación de los estudiantes como personas y ciudadanos (Boerr 2005). A esto se agrega el concepto de calidad que tiene su expresión más clara en el aprendizaje de los estudiantes. Una gestión de calidad será aquella tendiente a asegurar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de dicha comunidad.

Coincidente con las teorías internacionales, el MINEDUC (MINEDUC 2011) ha impulsado en los últimos años el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, cuyo sentido y orientación es:

- Identificar los procesos significativos posibles de abordar desde la práctica de cada establecimiento reconociendo, valorando y promoviendo la diversidad de los establecimientos para aplicarlos a su contexto, cultura e historia particular.
- Promover el mejoramiento continuo a través del incremento de la calidad de los procesos de gestión y de sus resultados.
- Promover la responsabilización de los establecimientos y de los diferentes actores de la comunidad escolar por los resultados alcanzados.

Este modelo aspira que cada institución, a partir de su propia identidad, alcance los más altos niveles de desarrollo y calidad de educación mediante decisiones y acciones auto implementadas. Se grafica así:



La Gestión de un establecimiento educacional se divide en cinco áreas, cuatro de las cuales concentran las acciones que se llevan a cabo y la quinta son sus resultados. Las

cuatro primeras son:

1. Liderazgo: Es la unidad que ejecuta la Gestión. Usualmente se reconoce en ella a los directivos, pero no desconoce la acción de los docentes y otros actores de la comunidad educativa.
2. Gestión Curricular: Se encarga del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
3. Convivencia y Apoyo a los Estudiantes: Se encarga de la administración de las relaciones entre los diversos actores de la comunidad en atención a sus características individuales.
4. Recursos: Administra recursos humanos y financieros que permitan a la comunidad lograr sus metas.

De este modo vemos como la Gestión, que era comprendida solo como la administración de recursos financieros, se vuelve una compleja red de relaciones entre dimensiones cualitativas. También se devela que el concepto de calidad deja de estar ligado al resultado cuantitativo de las calificaciones y pasa al espectro amplio de la calidad de los aprendizajes.

Analizar esta forma de comprender la Gestión Educativa nos permite, al igual como ocurre con la evaluación, constatar que el cambio de un paradigma tecnocrático a uno como el propuesto supone un aumento de complejidad y la aparición de múltiples sistemas y subsistemas, con crecientes grados de participación de todos los actores del sistema educativo.

2.4.2 INNOVACIÓN EDUCATIVA

Para esta investigación será necesario caracterizar el proceso en la que el paso de un paradigma a otro, y ciertas etapas que se distinguen en el proceso. Dentro de la bibliografía consultada encontramos que estos procesos se realizan muchas veces de

una manera espontánea y no dirigida, no obstante, nos detendremos en una propuesta que nos permitirá sistematizar más claramente el objeto de investigación.

Aguerrondo y Xifra (2002) en su trabajo CÓMO PIENSAN LAS ESCUELAS QUE INNOVAN proponen la idea de innovación como el motor del cambio paradigmático, desde “una manera de hacer las cosas en la que fuimos educados” y que se mantuvo durante mucho tiempo a uno nuevo, que necesita ser inventado.

Este cambio no es antojadizo. El paradigma representa el conjunto de prácticas y modos de comprender un fenómeno (Kuhn 1996) susceptible de agotarse cuando los fenómenos que se presentan no caben en este esquema o éste resulta incapaz de darles solución. La idea de un paradigma en educación en crisis es el ámbito propicio para el desarrollo de transformaciones e innovaciones.

Las autoras identifican estos cambios dependiendo del nivel en que tienen lugar. La transformación es un cambio a nivel macro, del que el proceso de reforma chilena de los años 90 sería un ejemplo. La innovación a su vez, es la manifestación del cambio en un sistema más reducido, como una escuela.

Para que se desarrolle una innovación se propone el siguiente modelo de cuatro etapas (Aguerrondo y Xifra 2002), en las páginas siguientes se sintetizan los componentes del mismo:

PRIMERA ETAPA: LA GÉNESIS	<p>1A Las condiciones Previas</p> <p>1B La brecha para innovar</p> <p>1C La elaboración de la propuesta de innovación</p>	<p>1A.1 Detección de un problema 1A.2 Masa crítica de ideas</p> <p>1B1 El elemento estructural 1B2 El elemento coyuntural: El portador de la innovación</p> <p>1C1 Improvisación/no improvisación 1C2 Participación/no participación 1C2A Participación tecnocrática 1C2B Seudoparticipación ampliada 1C2C Participación diferenciada según contexto institucional</p>
SEGUNDA ETAPA: LA IMPLEMENTACIÓN	<p>2A Viabilidad político-cultural (querer hacer)</p> <p>2B Viabilidad técnica (saber hacer)</p> <p>2C Viabilidad material (poder hacer)</p>	<p>2 A1 Dimensión cultural 2 A2 Dimensión política</p> <p>2 B1 Dimensión técnico-profesional 2 B2 Dimensión administrativo-organizativa</p> <p>2 C1 Recursos humanos Etapa del docente pasivo Etapa del docente activo 2 C2 Recursos temporales 2 C3 Recursos materiales</p>
TERCERA ETAPA: LA EVOLUCIÓN	<p>Consolidación</p> <p>Burocratización</p> <p>Interrupción</p>	<p>Aislamiento positivo: se refuerza Aislamiento negativo: se margina</p> <p>Se pierde el contenido y se mantiene la forma</p>
CUARTA ETAPA: EFECTOS FINALES	<p>Difusión</p> <p>Sustitución</p> <p>Descrédito</p>	<p>Alimenta la espiral del cambio</p> <p>Positiva: alimenta espiral del cambio Negativa: interrumpe el proceso de cambio</p> <p>Genera "anticuerpos" para futuras innovaciones</p>

1 PRIMERA ETAPA: LA GÉNESIS

Las innovaciones surgen en un contexto determinado, que incluye todas las condiciones necesarias para que se originen, se sostengan y, de forma clara, constituyan una ruptura de la rutina del sistema. En esta etapa inicial se distinguen tres momentos:

1A Las condiciones previas

Involucra los prerrequisitos desencadenantes, lo que debe ocurrir para que se origine una innovación:

1A.1 Detección de un problema

Se reconoce la existencia de deficiencias o disfunciones y se asumen conscientemente. Muchas innovaciones se han iniciado a partir de la preocupación por la deserción escolar, por las repitencias, por la falta de motivación entre los docentes, etc.

Recientemente, la mayor causa de innovaciones se ha originado en la baja calidad de la oferta educativa.

1A.2 Existencia de una masa crítica de ideas

Se requiere de un componente intelectual a través del cual se intenta comprender el problema y de donde se plantean posibles soluciones. Una vez detectados los problemas, se requiere analizarlos y comprenderlos mediante este componente.

Esta *masa crítica de ideas* es crucial para el éxito del proceso innovador ya que proporciona líneas concretas para orientar el cambio.

Muchas veces han sido causa del fracaso de dichos intentos, no obstante, estas experiencias fallidas han permitido que la masa de ideas siguiera desarrollándose y generando nuevos paradigmas interpretativos.

Tanto la detección del problema como la masa crítica de ideas son imprescindibles para el surgimiento de una innovación, y deben manifestarse simultáneamente y en interrelación. Muchas veces, existen motivos suficientes para el inicio de un proceso

innovador, no obstante estos *motivos latentes* no los generan por la falta de una coyuntura propicia.

1B La brecha para innovar

Constituye un momento específico para el desarrollo de las innovaciones. Ha sido descrita como una “ventana de oportunidad”, ya que no está permanentemente disponible. Esta segunda etapa también tiene dos elementos:

1B1 El elemento estructural

La brecha se enmarca dentro de una determinada estructura, el sistema educacional completo (a nivel macro) o una determinada institución (a nivel micro). Se observa en un determinado balance de poderes internos y externos al sistema educativo o en una comunidad específica de intereses de los que deciden o gobiernan en ambos niveles.

1B2 El elemento coyuntural

Corresponde a quién o quiénes se hacen cargo de la experiencia innovadora; alentándola, promocionándola o dirigiéndola. Son los *portadores de la innovación*. Dependiendo del nivel, pueden ser desde individuos hasta actores sociales organizados para demandar peticiones concretas. Un ejemplo puede ser un docente que lidere una experiencia nueva, o una ley que modifique el sistema educacional completo.

Para la aparición de éstas *brechas* entran en juego todos los elementos culturales e históricos de los sistemas educativos.

1C La elaboración de una propuesta de innovación

En este tercer momento se explicita la propuesta y, de manera crucial, se define el carácter que tendrá. También su modo de organización. Todo esto determinará los procesos siguientes. Dos características de peso en esta elaboración son su carácter improvisado o no y su carácter participativo-excluyente.

1C1 Improvisación/no improvisación

Por definición una experiencia innovadora debe producir desajustes en lo existente. Si no se presentan estos desajustes (a menudo, conflictivos) no existe innovación. Como estos roces son previsibles, la propuesta debe considerarlos con anterioridad. Por lo tanto, entre la elaboración y la realización de la experiencia debe mediar un mínimo de tiempo razonable, que permita trazar líneas de acción para enfrentar los desajustes. Aunque esta necesidad puede parecer evidente, la falta de previsión es una de las principales razones del fracaso de varias transformaciones y reformas en Latinoamérica. Esta improvisación se puede deber a dos razones. En primer lugar, la educación es un campo eminentemente político, y dado que sus procesos son lentos, no se corresponden con la necesidad de resultados de la clase política, por lo que se toman decisiones sin la anterioridad necesaria. Luego, los tiempos en educación se organizan en períodos lectivos rígidos. Por lo que las modificaciones que se quieran concretar deben determinarse el año anterior.

1C2 Participación/no participación

Otra característica determinante de este período es el grado de participación que en ella tengan los diversos estamentos afectados. Los modos de participación han ido cambiando por el tiempo hasta conformar tres modelos:

1C2a La participación tecnocrática

Es el modelo más clásico y antiguo. En él, los impulsos de cambio educativo macro, bajo la forma de cambios de contenidos, se determinaban por un cuerpo especialista ubicado en un nivel central alejado de los actores protagónicos (escuelas, docentes y estudiantes). Se reconoce dos momentos para este modelo, en el más antiguo, el cuerpo especialista no incluía docentes. Luego, en el segundo momento, propio de la década de los 70, se inicia la formación de comisiones de reforma que incluían representantes de los profesores, pero estos carecían de representatividad y el resultado también era sesgado. A nivel institucional (micro) existen casos en que las propuestas se determinan únicamente en la dirección, o se incluyen elementos técnicos ajenos a la escuela.

1C2b La seudoparticipación ampliada

Este modelo fue respuesta al anterior y buscó mayor representatividad y se tradujo en consultas a gran cantidad de docentes (encuestas, talleres y jornadas de reflexión). Pero se distingue aquí, a la luz de varios autores, una distancia considerable entre participación simbólica y participación real, definida como “la ilusión de ejercer un poder inexistente”. Esta distancia se debe a la gestión de las autoridades (bien y mal intencionada), y a la imposibilidad organizativa de procesar la información resultante de estas consultas.

1C2c La participación diferenciada según contexto institucional

Este modelo intenta consolidarse en la actualidad ante el fracaso de los anteriores. Involucra concebir al personal docente como el protagonista de los procesos de cambio al ser ellos responsables de hacerlos concretos. De este modo pretende incrementar su participación en aras de profundizar su profesionalidad. Este protagonismo varía según el rol que se desempeñe (directores, docentes, especialistas). Supone el establecimiento de lineamientos generales por parte de un nivel central, para una posterior toma de decisiones específicas por parte de los docentes, con el objeto de adecuarlos a las necesidades específicas de cada región o escuela.

2 SEGUNDA ETAPA: LA IMPLEMENTACIÓN

En esta etapa la innovación se lleva a la práctica. Suelen aparecer aquí las resistencias que se avizoraban en la etapa anterior. Lo pertinente de las estrategias previstas para enfrentarlas se denomina *viabilidad*. La viabilidad del proceso es la capacidad de generar las condiciones del HACER y se encuentra en tres dimensiones.

2a Viabilidad político-cultural

En su *dimensión cultural*, se refiere a la posibilidad de que las innovaciones puedan ser entendidas dentro de un contexto, con su respectivo conjunto de valores y paradigmas. Enfrentarse con algún tipo de resistencia es inevitable (por la naturaleza de las innovaciones) pero es posible desarrollar estrategias de viabilización que permitan

cierta adaptación. En su *dimensión política* implica la capacidad de negociación que desarrollen los portadores de la innovación con los grupos de poder que pudieran oponérsele (lo que incluye sectores muy diversos).

Trabajar para la viabilidad de una innovación podría traducirse en explicitar las razones por las cuales se la quiere poner en práctica.

2b Viabilidad Técnica

Considera la resolución de problemas que puedan detener o desviar el proceso. Se requiere tener amplios conocimientos del problema, sus causas y de sus posibles soluciones, además de vías alternativas y de experiencias similares. También posee dos dimensiones:

La viabilidad *técnico-profesional* tiene relación con las teorías y conocimientos que describen y explican el problema a resolver. También con los resultados de investigaciones concretas similares.

La viabilidad *organizativo-administrativa* considera las variables que facilitan la innovación dentro de las estructuras donde operarán; a nivel *organizativo* involucra cómo se vinculan y manejan los distintos tipos de decisiones y recursos para conducir adecuadamente el proceso innovador; a nivel administrativo se relaciona con cómo se inserta el proyecto en la burocracia existente. Existen tres formas en que las experiencias reales se relacionan con las estructuras administrativas:

- *Constituyéndose en excepción a la estructura existente*, propia de innovaciones de incidencia cuantitativa reducida y funcionales a corto plazo.
- *Reacomodo de las pautas existentes*, propias de transformaciones generalizadas a desarrollarse en largos plazos.
- *Creación de una nueva estructura administrativa*.

No se puede determinar cuál es la forma más adecuada de relación, ya que el proceso de innovar es dinámico, y cualquiera sea la estrategia escogida debe revisarse continuamente para ajustarse a las dificultades que vayan apareciendo.

2c Viabilidad material

Implica poseer el financiamiento y el personal necesarios para llevar adelante el proceso innovador, pero además contar con el tiempo y las nociones sobre éste para hacerlo. Implica:

2c1 Los recursos humanos

Los principales recursos humanos son el personal en contacto directo con los y las estudiantes, los docentes. También los directivos de las instituciones donde se aplica la experiencia. Del mismo modo que los modelos de participación, aquí también ha habido dos formas históricas de afrontar el accionar de estos recursos.

La etapa del docente como actor pasivo implica cursos y capacitación específica diseñados previamente a la experiencia, como modo de garantizar la instrumentación del proceso. La etapa siguiente, del *docente como actor protagónico*, se centra en una idea de profesionalización del rol docente según la cual corresponde a cada uno resolver situaciones únicas, que no pueden ser planteadas ni desde la formación docente ni desde la capacitación. Otra idea presente en este modelo es la necesidad de transformar las condiciones de aislamiento del trabajo docente, modificar sus actitudes respecto del trabajo y las condiciones estructurales que enmarcan su trabajo.

2c2 Los recursos temporales

Toda innovación requiere mucho tiempo. En los enfoques proyectuales clásicos se exige una especificidad muy clara respecto de los objetivos y cuando deben ser obtenidos. Esto no es posible en educación, ni tampoco el logro de resultados inmediatos. También existe un relativo desconocimiento y descrédito de los logros y pequeños avances. Conviene recordar que el tiempo de generalización de una estrategia efectiva va de 10 a 30 años.

2c3 Los recursos materiales

Involucran el flujo financiero requerido para apoyar la innovación, las instalaciones

físicas y los demás materiales sustantivos o de apoyo. Por regla general, los recursos destinados a educación no son suficientes para innovar, no obstante se requiere un cambio de visión sobre todo en la administración de los mismos, lo que falla frecuentemente.

Se puede definir esta segunda etapa de implementación como la etapa de las viabilidades, en las que se combinan el querer, saber y poder hacer.

Aunque muchas veces la viabilidad no está dada de por sí, es posible construirla. Se sugieren las siguientes estrategias:

- Construir el consenso como base para el cambio.
- Entender el cambio como proceso, que debe ser continuo.
- Incorporar suficiente capacidad técnica.
- Ser capaz de anticiparse a las resistencias.

TERCERA ETAPA: LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO INNOVADOR

Una vez implementada, la innovación se interrelaciona con el resto del sistema. En esta etapa, la innovación puede tomar tres derroteros: consolidarse, burocratizarse o interrumpirse. La consolidación se produce cuando la innovación se afianza y se enriquece. La burocratización ocurre cuando la innovación se erosiona y se transforma. Se mantiene con vida formalmente pero ha cedido su componente novedoso, por lo que existe en apariencia. La interrupción consiste en una disposición formal que termina con la experiencia.

En la consolidación, el proceso avanza de acuerdo con lo programado, enfrentando y resolviendo lo esperable, hacia los resultados previstos. Implica un constante monitoreo y evaluación, además de la conciencia de las acciones realizadas. Respecto del resto de la estructura (del sistema educativo o de las instituciones), en las etapas de implementación y de desarrollo se produce una dicotomía entre aislamiento/no aislamiento. Muchas experiencias deben recurrir a un cierto aislamiento que les permite mantener las ideas originales de la experiencia en un contexto adverso o resistente. No

obstante, existe también un grado de aislamiento negativo, que puede agravar las resistencias a la innovación hasta hacerla desaparecer. En esta dicotomía, el factor temporal ejerce un rol importantísimo y conviene determinar aquí lo que separa lo fundamental de la innovación, de lo accesorio.

En la burocratización la innovación se transforma en un “como si”. Se adoptan formas propuestas por el proceso, pero se obtienen resultados que no difieren de los obtenidos por las formas clásicas. Para determinar el grado de burocratización del proceso, es necesario tener muy claro los componentes fundamentales de lo propuesto.

La interrupción puede ser una consecuencia de la burocratización, al asumir que ya “no existe la innovación”. Según quien determine este fin, puede resultar traumático para los protagonistas o la institución y comprometer seriamente el desarrollo de nuevos intentos.

CUARTA ETAPA: LOS EFECTOS FINALES

Al igual que en todo el desarrollo del proceso, los caminos son aquí alternativos y dependen de las circunstancias. Sus procesos típicos son:

La experiencia innovadora se generaliza y expande cuando su desarrollo es positivo y sus resultados se hacen visibles. Para la *difusión* del proceso son vitales los medios de comunicación disponibles. A nivel docente, el más habitual es el tránsito oral. Dificulta este proceso la escasez de registros formales con que los profesores desarrollan en su trabajo. A nivel macro, los niveles centrales generan mecanismos de difusión e incentivo a las innovaciones.

Una vez que las innovaciones se difunden dejan de ser novedosas y se integran a la rutina, no obstante, es posible esperar que una abra el espacio para el desarrollo de otra, generando un espiral positivo de cambio permanente. La búsqueda de calidad de

la educación no termina.

Esto puede generar una *sustitución* positiva de innovaciones.

Un caso de sustitución negativa se da cuando, debido a la ansiedad de resultados rápidos, se sustituye una por otra sin darle a la primera tiempo necesario para generar resultados.

El espiral negativo que esto genera provoca el *descrédito* de la experiencia de innovación. Este proceso se caracteriza por el desarrollo de rechazo a determinados procesos, muchas veces, basados simplemente en opiniones a falta de valoraciones objetivas de las experiencias que no tuvieron éxito.

Los efectos de las innovaciones son importantes porque dejan huellas positivas y negativas en las escuelas y en los sistemas educativos. La valorización de una innovación, o el descrédito de otra, generan condiciones a futuro para los cambios que vendrán. No es un secreto que el sistema educativo debe acelerar los cambios si quiere estar a la altura de lo que demanda la sociedad del futuro. Un camino para hacerlo es instituir mecanismos de innovación permanente que vayan generando, con total naturalidad, las adecuaciones necesarias.

III. METODOLOGÍA

3.1 PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación adscribiremos al paradigma cualitativo ya que nos interesa principalmente recoger las perspectivas con que los propios protagonistas, docentes y equipo de gestión del establecimiento, interpretan y caracterizan sus vivencias en el proceso y en su contexto.

Este enfoque, “donde actores y los espacios son considerados un todo” (Taylor 1981), nos permitirá alcanzar uno de nuestros objetivos centrales; permitir la identificación de otros profesores y profesoras con las opiniones de los consultados en esta investigación, con miras a tomar de ellas lo que les pueda resultar útil para apoyarlos en sus propios procesos de reflexión.

En la caracterización del problema se destacó la necesidad de reflexión de los docentes sobre su práctica. Creemos además, que el análisis cualitativo permitirá acercarnos al ideal propuesto por Giroux en el que los profesores se vuelven “*profesionales de la reflexión* que analizan cada uno de los aspectos que se relacionan con el quehacer educativo” (Castro 2007)

3.2 DISEÑO MUESTRAL

Para la entrevista grupal se han seleccionado cuatro integrantes del grupo de directivos y docentes del Colegio Latino Cordillera:

- Hugo Rojas. Director del Establecimiento
- Suki Pérez. Coordinadora de Nivel Básico
- Alejandro Krebs. Profesor de Cuarto Básico
- Isabel Muñoz. Profesora de Sexto Básico

Para dos entrevistas de profundización se han seleccionado del grupo anterior a una persona del equipo directivo y un docente:

- Suki Pérez
- Alejandro Krebs

3.2.1 EL COLEGIO LATINO CORDILLERA

Es imposible hablar del Colegio Latino Cordillera sin citar la historia de su predecesor el Colegio Latinoamericano de Integración, fundado en 1967 por un conjunto de funcionarios internacionales para la educación de sus hijos. Durante los setenta se convierte en un enclave de escolares extranjeros, hijos e hijas de artistas e intelectuales. Con el golpe militar, al abandonar el país una gran cantidad de los funcionarios extranjeros, el colegio queda sin administración y lo asume una cooperativa formada por los mismos docentes del colegio y se convierte en un espacio de experimentación de educación alternativa (a la del régimen imperante) enclavado en la comuna de Providencia, en un barrio residencial tradicional de clase medianamente acomodada.

Luego de pasar por varias sedes, debido al incremento de los cursos, todas ellas casas-habitación acondicionadas para el funcionamiento del colegio, finalmente se instala en dos casas en la avenida Los Leones.

Una de ellas, la intersección de Los Leones con la calle El Vergel, dónde funcionan las oficinas administrativas y los cursos de Séptimo hasta Cuarto Año Medio y la otra esquina de la calle Las Violetas, donde funciona el Preescolar y Educación Básica.

La comunidad escolar, 1974 y 1985, proviene de distintos puntos de la capital, casi no hay alumnos “del barrio”, pues el colegio se transforma en la opción educativa de muchas familias de oposición a la dictadura, dirigentes políticos, varias víctimas de violaciones a los derechos humanos y se van integrando paulatinamente los retornados del exilio. Esto le confiere, en muchos aspectos, la calidad de refugio y entorno protegido y genera una comunidad educativa muy férrea en la que participan por igual

todos los estamentos. Por estas mismas razones la comunidad que componen los docentes del colegio adquiere prácticas muy propias de trabajo conjunto y construcción de una identidad profesional muy particular.

En marzo de 1985, el espacio que había creado y en el que se desarrollaba el Colegio Latinoamericano vive un episodio que lo marca para siempre, el llamado “Caso Degollados”

La llegada de la democracia en los años noventa, sumerge a la comunidad en una crisis de identidad; los padres y apoderados tienen nuevas opciones de escolaridad para sus hijos, en sus propios barrios o en los tradicionales establecimientos educacionales públicos que recuperan su status, por lo tanto el colegio debe entrar a competir en el mercado de otras instituciones privadas de Providencia, en un entorno que por sus características se había convertido en un “barrio de personas de tercera edad” sin niños ni jóvenes.

La escisión del establecimiento, en 1999, se origina en visiones discrepantes en varios aspectos; educativos, proyección y visión de mercado que surgen dentro del directorio en este período. La sociedad propietaria del colegio se disuelve y la mayor parte de los docentes que trabajaban en los cursos de Educación Parvularia y Básica forman una nueva agrupación donde varios de ellos pasan a ser miembros del directorio en calidad de accionistas. La totalidad de estos profesores y profesoras llevan más de veinte años de ejercicio en aula.

La nueva sociedad se instala en la comuna de La Florida, espacio que brinda mejores expectativas en cuanto a los potenciales estudiantes, con un proyecto arquitectónico que contempla el uso de un terreno más amplio y hacia una configuración más agreste e integrada al entorno.

El colegio se ubica en las intersecciones de las avenidas Tobalaba y Departamental, próximo al canal San Carlos en un sector de fuertes contrastes socioeconómicos, lo que

es frecuente en el sector.

Al norte y tras una reja perimetral, se ubica una villa de viviendas de estrato C2 y C3, donde viven estudiantes del colegio. Al poniente, sur y oriente hay diversos pasajes y poblaciones de estrato D, donde no se aprecia pobreza extrema, pero cuyo poder adquisitivo no permite a los niños y niñas de esas familias estudiar en el colegio, cuya cuota mensual bordea los doscientos mil pesos.

Aunque hay alumnos de comunas más lejanas, el grueso de la comunidad del colegio vive en La Florida, pertenece al estrato C2-C3, aunque hay algunas familias C1. El perfil de los padres se enmarca en el llamado *floridano aspiracional*, es decir, profesionales, mayoritariamente con formación universitaria y que en general comparte una mirada crítica al sistema neoliberal, aunque ya no se aprecia una militancia política tan fuerte como en la comunidad educativa de origen. También hay un porcentaje importante (cerca del 25%) de ex alumnos del Latinoamericano de Integración que matriculan a sus hijos en el colegio.

El perfil de estudiante que se espera en esta comunidad se aprecia en los principios que detenta su PEI, una comunidad laica, tolerante a las ideas, convicciones y preferencias de sus integrantes. Ciudadanos informados y críticos, dispuestos a aprendizaje y a responder preguntas esenciales, formados en un espacio de socialización que tienda a la autonomía.

El colegio posee tres niveles:

Napoki (*niño que camina* en rapa-nui) Niveles Transición 1 y 2 de Educación Parvularia

Tremün (*niño* en mapudungun) Enseñanza Básica de 1º a 6º.

Jaqi (*miembro de la comunidad en plenitud de derechos* en aymara) desde 7º básico a 4º año de Enseñanza Media.

Los cursos son pequeños, uno por cada nivel y rara vez superan los treinta alumnos.

En el Nivel Tremûn hay un docente por curso, que imparte todas las asignaturas, exceptuando Educación Física, Educación Musical e Inglés. Todos trabajan para el colegio en jornada completa, lo que posibilita varias horas no lectivas y dos horas para Consejo de Profesores semanales.

3.3 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

La **entrevista cualitativa** (Taylor 1981) se caracteriza por buscar lo que los informantes consideran importante sobre el tema planteado, el modo como ellos ven, clasifican y experimentan el mundo. El entrevistador deberá hallar la manera de conseguir que los entrevistados hablen sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquella debe decir.

En esta investigación se aplicará una entrevista grupal, ya que en ella se puede promover la expresión de ideas y explicaciones a partir de los distintos puntos de vista de los participantes y de la interacción entre ellos. Este tipo de entrevista facilita la expresión libre y espontánea de actitudes, sentimientos y creencias.

Realizaremos preguntas descriptivas que permitan contar, enumerar o bosquejar experiencias o acontecimientos. Se aplicará, además, una entrevista a dos profesores que representan dos estamentos del colegio, el directivo y el docente. Su objeto prioritario es captar las representaciones e impresiones subjetivas que tienen de la implementación de este sistema desde su propia perspectiva, las que contrastan o complementan la entrevista. Para buscar los puntos críticos, las teorías implícitas, los planteamientos latentes, los procesos contradictorios.

La entrevista grupal como la individual de profundización se realizará en base a una pauta semi-estructurada partiendo de las siguientes preguntas:

1. ¿Consideran ustedes que el colegio tiene un sistema o una propuesta de evaluación y por qué?
2. ¿Cuáles serían, según ustedes, los fundamentos teóricos de este sistema de evaluación?
3. ¿Qué experiencias, actividades y/o acciones están asociados al desarrollo de este sistema de evaluación?
4. ¿Qué efectos o impactos han tenido estas experiencias en el desarrollo de este sistema de evaluación?
5. ¿Qué factores internos o externos al colegio, creen ustedes que, influyen o están influyendo en el desarrollo de este sistema o propuesta de evaluación?
6. ¿Cuales, hasta ahora, han sido las principales conclusiones obtenidas por ustedes de esta experiencia sobre evaluación?

A nivel individual se añadirán las siguientes preguntas de profundización:

Docente

1. ¿Qué significado tiene este nuevo enfoque en lo particular?
2. ¿Qué magnitud tiene el cambio en tú trabajo personal?
3. ¿Qué dificultades has enfrentado en este proceso?
4. ¿Involucra mayor cantidad de trabajo?
5. En tu opinión ¿Es posible desarrollar experiencias así en otras instituciones?

Directivo

1. ¿Qué cambios a la gestión institucional ha implicado este proceso?
2. ¿Cuál ha sido la reacción de los docentes a este proceso?
3. ¿Qué nuevas prácticas ha debido desarrollar el equipo directivo?

IV. ANÁLISIS

Una vez realizada las entrevistas, corresponde analizar la información que aportan desde los prismas derivados de los objetivos específicos de la investigación. Cada objetivo ha dado origen a una categoría:

- a. Concepto de Evaluación Para el Aprendizaje.
- b. Procesos de reflexión docente.
- c. Experiencias concretas de implementación.
- d. Resultados del proceso.

El procedimiento utilizado para el análisis consistió en agrupar extractos que se pueden asociar a cada categoría y también a algunos subtemas que se le asocian. Las citas pueden confrontarse con el texto íntegro de la entrevista en el ANEXO mediante el número que las identifica junto al nombre del entrevistado.

4.1 Resultados por categorías de análisis

a. CONCEPTO DE **EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE**

Comenzaremos analizando las caracterizaciones de las prácticas conservadoras en evaluación que aportó nuestro grupo de entrevistados:

“...teníamos esta idea que la evaluación era algo necesario, poner como una calificación final, pero que dolía. Entonces, para que no doliera, en vez de poner un tres poníamos un cuatro y a veces un cinco. Había otra preocupación, porque la autoestima o el dolor que podía producir: -Está feo o está malo. Y eso estuvo mucho tiempo.” (Suki 9)

En esta cita se puede observar claramente que el ámbito de influencia del concepto de evaluación existente se centra en lo emotivo-perceptual: *duele* poner calificaciones,

duele recibirlas cuando no son positivas y, además, influyen en la autoestima del calificado. De esto se desprende, a la vez, la sensación de no controlar el componente subjetivo a la hora de evaluar.

También se hace visible aquí la relación evaluación-calificación numérica, y estos valores se “ponen” así como también se “ponen” los calificativos “feo” y “malo”. El verbo “poner” respecto a las calificaciones no es inocuo. Connota que es el docente-evaluador quien determina unilateralmente esta asignación, y la participación del evaluado se reduce a las sensaciones negativas cuando sus logros no son satisfactorios, por lo que la información negativa que recibe del profesor tiene el efecto de minar su autoestima. Este proceso, con todo, resulta “necesario” y se produce al final como un hito que marca el cierre de una etapa. Es decir, se insinúa un proceso previo que puede ser predominantemente gozoso o neutro y que culmina irrevocablemente con el otorgamiento por parte del profesor de una calificación final que lo puede transformar en un proceso negativo.

Lo emotivo-perceptual vuelve a imponerse cuando se sugiere que un resultado insuficiente (*un tres*) debe ser “inflado” para no provocar daño, apareciendo esto como algo más importante que realizar una evaluación fehaciente del logro del estudiante y como el indicador del éxito o fracaso de las acciones realizadas en el proceso por el profesor y el estudiante.

“...estuvimos mucho tiempo dando vueltas a esta cosa, viendo la evaluación como la nota, porque en Chile es muy fuerte la cosa de la nota. Es muy fuerte para los padres de los niños.” (Suki 12)

La calificación aparece aquí como protagonista de la evaluación “por mucho tiempo”. De hecho, es un elemento al que se le da toda la importancia, ya sea por los estudiantes o sus padres. Inevitablemente esto se constituye en un núcleo de poder para el docente, ya que según esta concepción el único que puede asignarla es él.

“...Lo promedial. Lo que conversamos muchas veces, acuérdense. Si un cabro se saca un cuatro en matemáticas y ese cuatro en matemáticas ¿qué significa? ¿que sabe sumar pero no restar? ¿que sabe, a lo mejor, multiplicar pero no dividir? No dice eso. Un cuatro no da cuenta de su potencialidad, de su trayectoria, ni de su aprendizaje. Y eso se junta. O sea, en suma tiene un siete y en resta tiene un dos; promedio cuatro coma cinco. Eso es lo promedial que tiene la nota.” (Hugo 75)

Como ilustra claramente el texto anterior, otra característica de la calificación numérica es la escasa información que aporta, más aún cuando se convierte en un promedio final que sintetiza largos períodos temporales y grandes volúmenes de elementos evaluados. En el ejemplo también se muestra como un promedio, en el nivel de aprobación, es capaz de ocultar una falencia grave o la acumulación de problemas. Del mismo modo ilustra la incapacidad de la cifra para retratar fielmente las características del proceso de *aprendizaje*, su *trayectoria* o su *potencialidad*.

“Ahora como la nota, en definitiva, es lo que exige la sociedad a la escuela para clasificar a sus estudiantes ¡Para eso es! Si la nota no es para dar respuestas. La nota es para estandarizar; estos son los buenos, estos los más o menos y estos los reguleques.” (Hugo 75)

Según el entrevistado, la sociedad exige a la escuela información cuantitativa para discriminar a los estudiantes. A las notas se les asigna un valor en el lenguaje común de las personas. Incluso fuera de la escuela, se califican las acciones como buenas o malas con notas de uno a siete. Este valor social que se le asigna a la calificación y la forma en que se obtiene también tiene otro efecto, hace que para obtener buenas calificaciones (y todos los añadidos que conllevan: reconocimiento, status y premios) los medios para obtenerlas puedan ser lícitos o ilícitos, porque lo que se busca es el beneficio que otorga, de allí surge la necesidad de “copiar” o hacer cualquier trampa.

“Muchas veces creímos que el colegio tenía bajo nivel de exigencia y las notas eran muy fáciles, también entendíamos que para un niño de primero básico no tenía sentido que tuviera decimales ¿Qué significaba un cuatro coma siete? Todos esos elementos fueron elementos de reflexión nuestra y de ahí empezamos a construir nuestra reflexión.”
(Hugo 11)

En este extracto aparecen elementos nuevos. Por una parte, la noción de *exigencia* y *facilidad* para obtener calificaciones. Planteado de esta manera sería solo el evaluado, su accionar o su aprendizaje, el que obtiene la calificación. Estas serían las notas que alguien *saca* en oposición a las que se *ponen*. Derivado de la cita precedente también parece delatarse una cierta sanción social respecto de las escuelas dadivosas y a las buenas notas que *pone* o dónde no cuesta mucho *sacarl*as. También se asocia al ejercicio docente. En este paradigma los buenos docentes son aquellos que obtienen entre sus alumnos siempre un porcentaje de notas bajas lo que indica su exigencia y rigurosidad.

El otro es el *sentido* de la información. La nota debiera ser comprensible para el evaluado. No solo entender la distancia entre un cuatro coma siete y un siete sino que comprender lo que hace que exista esa diferencia en relación a lo que se esperaba de él y lo que ha alcanzado. La información, además de indicar claramente en qué consiste esa diferencia, debe sugerir qué hacer respecto a ella o expresar claramente cuáles son los aspectos que faltan por lograr.

Finalmente, se destaca que son estos vacíos, incongruencias y preguntas los que dan inicio a un proceso de reflexión colectiva sobre evaluación.

“... cuando nos vinimos para acá y armamos este nuevo proyecto, nació otra idea, que el niño debía saber cómo aprende, cómo va progresando y el padre también debe saber cómo está aprendiendo. Eso significaba

decir las cosas más directamente y tratábamos de coordinar lo cualitativo con el número.” (Suki 9)

Partiremos analizando el final de la cita. Aparece naturalmente la contraposición a lo numérico que se ha visto en los textos anteriores. La calificación es incapaz de reflejar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y se hace imprescindible buscar una manera de informar al estudiante y a sus padres del progreso del aprendizaje de una manera más fidedigna.

El otro elemento importante; es que el foco se concentra en el aprendizaje y en cómo se produce.

“En general siempre hemos puesto todo el foco en lo que hacemos, las actividades que preparamos y lo que los cabros van a hacer y no tenemos claridad en lo que realmente van a aprender. Y eso te obliga a mirar lo que vas a enseñar de otra manera, incluso eso ya no solo tienes que pensar en lo que vas a enseñar, tienes que tener claro lo que ellos van a aprender.” (Alejandro 145)

En este enfoque el docente pierde protagonismo. Como muestra la cita anterior, el quehacer académico se proyecta en espacios más allá del aula y de la responsabilidad del profesor. El aprendizaje generado debe ser propulsado por las acciones del docente y las actividades que sugiere en su quehacer del aula. Como el texto refleja, la profesión se concentra habitualmente en las responsabilidades circunscritas al aula y *lo que se va a enseñar*.

“También hay que “educarlos” en este nuevo lenguaje porque hay muchas cosas que no entienden. También aprendieron igual. (Los padres) no tienen por qué saber de aprendizajes. Ellos esperan que los hijos lleguen con libretas de notas y con la mayor cantidad de sietes que puedan. Pero no se preguntan mucho acerca de qué pasó para que

llegaran a tener los sietes. Si les va mal, ahí si se preocupan.”
(Alejandro 153)

La participación de los padres se reordena en este paradigma. Se hace necesario que también se cuestionen cómo se obtienen resultados (sean conceptos, notas, etc.). Como se describía en el análisis de los textos anteriores, la relación entre lo cuantitativo y lo cualitativo debe realizarse sistémicamente. Los padres deben entender el proceso de aprendizaje de sus hijos y no esperar sólo calificaciones. La preocupación de ellos debiera ponerse en verificar el alcance del aprendizaje alcanzado y generar expectativas acerca de cómo aplicarlos, ampliarlos y conectarlos con su vida cotidiana fuera de la escuela. Como señala el entrevistado, esto también constituye un paradigma nuevo porque generacional o culturalmente consideran que su rol es distinto y mucho más reducido.

A lo largo del análisis de esta categoría hemos asistido, mayoritariamente a la fase de *detección del problema*, según el esquema de implementación de la innovación en educación. (Aguerrondo y Xifra 2002) Como se vio, el problema se detecta primero como un conjunto de sensaciones y percepciones sobre la labor docente por parte de los mismos docentes. Al verbalizar y poner en común estas experiencias comienza a configurarse un lenguaje común que podría corresponder a la *masa crítica de ideas*, la etapa siguiente del citado esquema, aunque ésta termina de configurarse en los aportes de la categoría siguiente.

b. PROCESOS DE REFLEXIÓN DOCENTE

“... estábamos siempre disconformes con la evaluación-calificación, estábamos metidos en calificar. A partir de allí nosotros empezamos a elaborar todas estas prácticas, elaborar escalas modificadas de notas. Nosotros llegábamos y partíamos de cuatro al siete. No teníamos uno, dos, tres porque eran aversivas y nosotros no queríamos esa calificación se transformara en un estigma. Esa es nuestra intuición.”

(Hugo 11)

Como se vio en el criterio anterior, la detección del problema da inicio a la reflexión docente. Hay disconformidad con la calificación y sus consecuencias. La primera reacción pasa por la adaptación de la práctica, la modificación de la escala descartando la reprobación y la estigmatización. Luego esta intuición se comprueba en elementos teóricos:

“... hemos estado metidos en la cosa de los programas pedagógicos ingleses, hace tiempo trabajando con cosas que saben allá. Y lo divertido fue que cuando yo me metí en la cosa BLACKBOX, al mismo tiempo aparecía en la página del MINEDUC.” (Suki 14)

La profesora menciona los programas ingleses porque se ha adoptado como práctica tomar elementos del currículum europeo directamente y adaptarlos en el colegio. En esa exploración se produce el hallazgo de la teoría que orientará el resto del proceso de reflexión. A la luz de esta teoría que se constituye la *masa crítica de ideas* para este proceso (Aguerrondo y Xifra 2002).

“... volvimos a hacer como una recapitulación de todos lo que sabíamos de evaluación, sobre nuestras experiencias de cómo evaluamos. Primero ¿Qué es evaluación? ¿Cómo evaluamos? ¿Qué vocabulario, lenguaje, postura, nuestras intención normativa?.” (Suki 14)

La reflexión docente se inicia en la observación de lo cotidiano y de los usos o costumbres que han generado esta conformación. Es la experiencia de los mismos docentes la fuente principal de información para determinar cuál es la orientación de la evaluación que realizan. Esas preguntas iniciales son muy importantes, porque la costumbre y la cotidianeidad pueden sugerir que las respuestas son obvias o compartidas unánimemente.

“El colegio está lleno de activismo, de hacer cosas. Y es extraño eso porque los programas del Ministerio están llenos de objetivos. Es una contradicción en sí.” (Suki 25)

Una de las primeras observaciones es que la evaluación se centra en las actividades propuestas. Respecto a los programas ministeriales también existen vacíos respecto al aprendizaje. Hay predominio de la actividad en el aula y de objetivos en los programas. Usualmente las planificaciones hablan de aprendizajes esperados, pero aparecen como una consecuencia natural de realizar una actividad y queda implícito que al calificar el resultado de ella, se está evaluando fielmente el aprendizaje que debiera provocar.

“... creo que aquí hay una gran ventaja de nosotros. Que tendrían ustedes que ir a un consejo para verlo. Aquí hay un grupo de profesores honrados, básicamente honrados. Me refiero honrados, a que se den cuenta lo que pasa en su clase honradamente. Y honradamente cuenten lo que les pasa.” (Suki 126)

Se reconoce como una fortaleza el hecho de observar críticamente el propio quehacer, aunque lo observado no se acerque o coincida con el deber ser planteado. Esta manera sincera de observar y de describir lo que ocurre es lo que va a permitir elaborar estrategias nuevas que signifiquen cambios sustantivos en lo que se acuerde como necesario.

“... Se reconoce la diferencia entre los profes que llevan harto tiempo acá y los profes nuevos por la transparencia en contar lo que pasa en la sala de clases. El profe nuevo viene con su historia de escuela de afuera. No llega con transparencia. Y llega pensando que si se equivoca... Entonces esa es la ventaja que tiene este equipo. Que es una ventaja que se puede lograr cuando tú sabes que estás haciendo algo nuevo. Porque tampoco tienes tú, la práctica de hacerlo, si lo estás recién probando.” (Suki 130)

Se identifica acá que el quehacer docente no está libre de errores, incongruencias o aspectos por mejorar. Por lo mismo, el proceso de llevar a cabo una innovación no está exento de desajustes similares. Se plantea también que la necesidad de transparencia para observar esto en conjunto con un equipo que no penalice el error sino que lo considere una oportunidad de aprendizaje. También se identifica que tal transparencia se genera en un marco de confianza desarrollado en el tiempo y que no se encuentra habitualmente en la profesión docente.

En el siguiente extracto Isabel describe la importancia de la labor de Suki como supervisora (jefa de UTP) generando un clima propicio:

“... también tiene que ver con tu cargo de supervisión. Que tú haces con nosotros lo mismo que hacemos con los niños. Que el equivocarse no es malo, incluso favorece el aprendizaje. Es decir, si te equivocaste; ya. Detectemos el error para que lo puedas mejorar. Y eso también se trasmite. Cosa que en otros colegios no se hace. Eso está mal. Si a un profe lo supervisan o lo filman y tuvo un error, se va. Por ejemplo, cuando pusimos los objetivos en un lenguaje para los niños y trajiste unas transparencias. Todos opinamos que sí o que no, por eso o por esto.” (Isabel131)

Acá se ilustra lo que se ha descrito como relación sistémica en el análisis de la categoría anterior. El concepto de Evaluación Para el Aprendizaje se aplica en todos los estamentos de la comunidad educativa. Sólo de esa forma es como se *transmite* a los estudiantes o a otras situaciones. En este caso, la despenalización del error.

También se describe la forma de trabajo horizontal de la supervisión. En este caso, la redacción de los objetivos con un lenguaje apto para los estudiantes de nivel básico se abre a discusión entre los profesores del nivel para que se enriquezca de los diversos puntos de vista antes de imponerlos verticalmente. En el modelo de innovación que venimos citando esto corresponde a un tipo de *participación diferenciada por contexto institucional*.

*“... todo lo que te relata como experiencias iniciales, que son intuitivas, forman parte de una crítica nuestra al proceso por nuestras valorizaciones, se sistematiza con teorías, se logra reducir con la Evaluación Para el Aprendizaje porque finalmente estábamos vinculado a la evaluación **del** aprendizaje. Entonces, **para** el aprendizaje nos pareció una buena estrategia.” (Hugo 20)*

El análisis de estas dos primeras categorías nos permite identificar otros elementos de este proceso enmarcándolo en el esquema de implementación de la innovación:

Respecto a la *brecha para innovar* no aparece como un momento específico. Según se aprecia, las percepciones e ideas no se enmarcan en espacios temporales definidos. El colegio, específicamente en su Nivel Básico, sería descrito como una *microestructura* y tiene como *elementos coyunturales* a sus mismos docentes, con y sin cargos directivos.

La propuesta de innovación no se puede describir claramente como *improvisada* o *planificada*, porque aparecen elementos de ambas categorías; como iniciativas inconexas y experimentales al comienzo que van haciéndose más coordinadas.

Respecto al tipo de participación, como ya se vio, correspondería a una *diferenciada por contexto institucional*.

Desde la perspectiva de la etapa de implementación podemos apreciar dimensiones *políticas y culturales* propicias para el desarrollo de este proceso. En estos primeros extractos de la entrevista se manifiesta un actuar consensuado en los directivos y los docentes, sin señalar en ningún momento resistencias. Congruentemente su viabilidad estaría asegurada en estos aspectos.

La *viabilidad técnica* del proceso se sustenta en la voluntad del grupo docente por encontrar sus propias respuestas a las interrogantes iniciales, y como se verá, esta búsqueda se define como un proceso de investigación-acción.

Respecto a la *viabilidad material*, el análisis muestra claramente que el proceso descansa de manera significativa sobre los *recursos humanos* disponibles en la comunidad docente y su rol es primordialmente *activo*. Los *recursos materiales* no aparecen mencionados en los extractos que hemos visto y los *temporales* no aparecen acotados a plazos determinantes. En general, las veces que se les mencionan describen períodos extensos y de larga data.

c. EXPERIENCIAS CONCRETAS DE IMPLEMENTACIÓN

“Hicimos un inventario de prácticas evaluativas.” (Alejandro 15)

La primera experiencia tiene que ver con el registro de lo existente en el quehacer docente en evaluación. Se enumeran todas las prácticas existentes en la comunidad para tener un panorama completo de la misma.

“Se hizo un post-it y se fue clasificando ¡Y eso nos costó! Cada uno hizo un post-it de la forma de evaluación, desde la prueba semestral, la prueba con alternativas, a digo: -¡Muy bonito! cada vez que me entrega algo. Pongo cara de algo, hago gestos, muevo el cuerpo; pusimos todo esto en la pizarra para tratar de categorizarlo. Y ahí no hallábamos cómo categorizarlo.” (Suki 17)

En este extracto se puede ver que la recopilación de prácticas evaluativas se realiza con la mirada más amplia y crítica posible; se enumeran tanto las prácticas formales como las informales, que incluyen gestos corporales y apreciaciones estéticas. También es una observación exhaustiva, que *cuesta* y que desorienta por la amplitud y variedad de las respuestas, tanto que en primera instancia no aparecen elementos que permitan establecer categorías para agruparlas.

“Ése fue el primer ordenamiento que hicimos, qué cosa hacíamos todos y luego qué cosa de estas nuevas prácticas que se proponen para que el niño tenga un mayor control de aprendizaje, estamos dispuestos a iniciar.” (Suki 22)

El primer criterio para clasificar la infinidad de prácticas recopiladas es de la unanimidad. Se identifican así las que son comunes a todos los docentes de la comunidad comprendiendo que son prácticas sistémicas.

Luego es necesario evaluarlas; para ello el criterio propuesto es el nivel de control que los estudiantes tienen del aprendizaje con tal o cual práctica, no así la estandarización o la facilidad de corrección, criterios recurrentes en el enfoque tradicional.

Se establece el filtro de la *disposición*, los docentes deben ser proclives a adoptar una práctica nueva porque es la única manera de que se realice sistemáticamente.

“Comienza a sistematizar con la teoría y empieza este trabajo y también introducen lo que es investigación-acción que es sistematizar tus mejores prácticas a través de un proceso de reflexión.” (Hugo 20)

Se determina un proceso de investigación-acción para contrastar estas prácticas generalizadas con las teorías existentes en Evaluación Para el Aprendizaje.

“... Esta cosa la hacemos todos, la consideramos positiva, la consideramos una práctica buena, oficial, necesaria. El colegio hace esto. Por ejemplo, el colegio hace pruebas semestrales. Todos las hacemos y eso significa que a partir de la prueba semestral deberíamos hacer algo. Si a los niños les fue mal, para saber qué paso. Hay que hacer algo con eso que pasó.” (Suki 22)

En este extracto se puede apreciar el cambio de enfoque de una práctica tradicional; la prueba semestral. Deja de constituir un fin en sí misma y pasa a constituir una fuente de información sobre las acciones por venir y hacerse cargo de *lo que pasó*.

“Los profes sienten como natural que haya algunos alumnos que no aprendan, como que siempre va a haber “una pérdida” como si esto fuera mercadería.” (Alejandro 153)

La *pérdida* a la que hace alusión el entrevistado no es concebible en este nuevo enfoque. No puede haber estudiantes que no desarrollen aprendizajes porque ése es el

objetivo de todo el proceso. Aún cuando la información que entregue un instrumento como la prueba semestral sea de resultados deficientes, este no es el fin del proceso. El fin radica en tomar esa información y desarrollar la reingeniería necesaria para que los aprendizajes se desarrollen.

“... Nos pareció que la más cercana, era que los niños supieran cuál era el objetivo de la clase: -Hoy vamos a aprender a... Ocurre una cosa muy extraña en educación, se les dice a los niños: -Abra la página tanto y comenzamos a trabajar con esto. Yo no sé en tu escuela, pero lo más probable que a ninguno de nosotros nos dijeron en nuestras escuelas qué estábamos aprendiendo. Entonces estábamos aprendiendo multiplicación, división. Año siguiente otra vez multiplicación, división. No hay una, para uno como niño, una idea de los pasos que estás haciendo, de las escalitas que están haciendo.” (Suki 22)

El énfasis en el aprendizaje se manifiesta aquí en información y en la posibilidad de uso de la misma. Explicitar a los estudiantes el aprendizaje que se espera que alcancen los motiva en una meta que no fuerza un solo camino para alcanzarla. Define un campo donde pueden explorar.

También aparece el contraste con las prácticas conservadoras donde esta información probablemente existía, pero no se hacía explícita.

“No había conciencia de lo que estaban aprendiendo, sino que llegaron a la conclusión que saben muy bien lo que hacen, pero no qué aprenden. O sea, que tú haces un repaso del día, ellos dicen: -Recorté, pegué, hicimos un trabajo grupal, pintamos, preparamos una receta. Pero no tenían idea qué aprendí, para qué era todo eso. Se quedaban con el hacer y no con lo que aprendí. Entonces trabajamos mucho entre los profes para enfatizar, e independientemente de lo que hicimos para lograr el aprendizaje, el qué aprendí día a día. O sea, hice la receta, pero en fondo era para una unidad de mezcla y soluciones. Aprendí de

mezcla, aprendí a través de la receta, pero pasar a segundo plano la actividad y dejar en primer plano el aprendizaje, lo que nos interesa.”

(Isabel 23)

El foco de la actividad en el aula se desplaza desde la actividad por que sí hacia una panorámica general. Se hace esto porque se busca este aprendizaje. Al tener esta perspectiva del total se facilita la síntesis de la experiencia por parte de los estudiantes, que de otro modo, se resumiría como un conjunto de operaciones donde el desarrollo efectivo del aprendizaje es más azaroso.

“Nos costó hartó como profes tomar objetivos ministeriales, u objetivos que nosotros teníamos como programa, y traducirlo en lenguaje que los niños entendieran. Y que nosotros entendiéramos. Porque es lo que van a aprender en la clase, o en dos clases. No en un mes. El aprendizaje mediato de dos o tres clases o de una clase. Y en este momento de nuestra investigación-acción, estamos trabajando con objetivos, de modo que el docente le diga al niño qué es lo que va a aprender hoy día. Y queremos, al final de este periodo, preguntar a los niños y ver si diferencian el hacer del aprender. Ese es nuestro primer paso. Si ellos logran decir hoy día hice esto y esto y con esto que hice aprendí esto otro.” (Suki 25)

Como esta experiencia se centra en la capacidad de comunicar el aprendizaje que se busca conseguir, el lenguaje en que se haga debe ser capaz, por una parte, de reflejar fielmente lo que se persigue y, por otra, de ser comprensible a todos los actores del proceso; estudiantes, profesores y padres. En el enfoque tradicional esto era opuesto, ya que se enunciaba en un vocabulario disciplinar propio de especialistas.

d. RESULTADOS

“... Estaba enfrentando un cuarto básico a un asunto de dilema ciudadano y resolvimos el caso: Jefe de vigilancia de condominio pudo dejar satisfecho a las partes. Se trataba de un perro que asustaba a los niños. Y cuando pregunté al final de la clase: -Qué aprendimos hoy día, yo estaba esperando que iban a salir situaciones como que los perros son bravos, que la gente viuda es más sola porque era la problemática que estaba involucrada ahí. Y empezaron a aparecer rápidamente cuestiones: -Yo aprendí que un problema tiene distintos formas de soluciones. -Yo aprendí que hay soluciones extremas que no van en beneficio de todos y las soluciones menos radicales, dicho en el lenguaje de ellos, otorgan una satisfacción generalizada.” (Alejandro 27)

“... Dentro de eso hubo locura. Como: -¡Maten al perro! Pero se dio otra posibilidad, como la que contestó otro niño. Yo le pregunté derechamente si lo estaba diciendo en serio y no en broma: -Que el jefe de la junta de vigilancia se fuera a vivir con esta viuda dueña del perro para que no estuviera sola y despachaban al perro. -¿Me lo estás diciendo en serio? -Sí. Me parece una posibilidad. Otros decían: -Yo sé que esto es una alternativa que no me parece muy lógica, sedar al perro. Finalmente tenerlo drogado. Pero también se meten, pero desde el punto del vocabulario. Al final los tipos concluyeron que el dilema ciudadano en sí era sólo una posibilidad que permitía aprender cosas.” (Alejandro 29)

En la actividad descrita se puede observar una evaluación con el foco en el aprendizaje de los estudiantes. El docente está proponiendo una situación concreta rica en variables y vías de solución. Los estudiantes son los que expanden las implicancias del problema a vertientes valóricas o técnicas, ensayando posibilidades divergentes para resolver la pregunta inicial.

Pero lo más importante es que como conclusión y cierre de la actividad son capaces de extrapolar los mecanismos que han utilizado en la actividad, lo que indica que pueden aplicarlos en situaciones similares o convertirse en un procedimiento nuevo a la hora de resolver problemas de ámbitos completamente distintos.

Otro aspecto muy característico de la evaluación es que la instancia en que ocurre es pública y realizada como parte del plenario. Son las propias voces de los estudiantes las que culminan el proceso, identificando de forma colectiva *lo que aprendieron* de la situación. El rol del profesor se concentra en mediar el flujo de información, organizar los turnos para hablar, registrar, etc.

“... que los niños concluyan que lo importante es cómo buscar soluciones y cómo se resuelve un conflicto, en todas estas investigaciones que hemos estado mirando la idea es poder, en tu clase, tener un objetivo que sea independiente del contenido mismo.”

(Suki 30)

En el extracto anterior se sintetiza el mayor valor de la actividad de aula en este paradigma de evaluación; el hecho que el aprendizaje pueda vincularse indistintamente a contenidos diversos, por ejemplo:

“... Si estás trabajando en mezclas y soluciones: -Aprendí hacer jaleas es distinto que decir: -Aprendí que la temperatura es un factor importante en varios fenómenos naturales. Lo que significa que yo voy estar buscando el factor temperatura en muchas cosas. Es una cosa que puedo generalizar, transferir a otras situaciones. Entonces uno, como profe, tiene que ir buscando, especialmente en los cursos más altos, los objetivos que son transferibles, porque ese el valor mayor que tiene el objetivo.” (Suki 34)

Este valor de transferencia amplía geoméricamente las posibilidades de los docentes a la hora de seleccionar y vincular situaciones y contenidos que estimulen enérgicamente el aprendizaje de sus estudiantes. En este escenario, los contextos específicos de las comunidades educativas, toman gran relevancia por su valor significativo:

“... Para que se lleguen a instalar como cambio en la práctica pedagógica, deben estar primero procesados así como lo han hecho acá. No es que descubrimos el hilo negro, pero tienes que hacer ese trabajo. No hay otra manera. Aunque hubiesen ido todos los profes a un curso de perfeccionamiento. Si hubiese dado a todos una teoría del constructivismo. Se hubiesen desarrollado, leído, no sé cuántos manuales. Vigotsky, por ejemplo, todavía más complejo. Entonces llegas a esto; el profe dice saber de la zona del desarrollo próximo, sabe que el aprendizaje es colaborativo, sabe que el aprendizaje no es un acto lineal, sabe que es sumativo. Bueno ¿Pero cómo ve la realidad? Tiene que ser significativo para el profe. Y eso es lo que se ha hecho, el constructivismo se lo instalaron a este grupo como una manera de aprender pedagógicamente. Creo que eso es y lo están reproduciendo en los cabros.” (Hugo 37)

Otra vez podemos observar la importancia de la relación sistémica en este paradigma. Lo que ocurre en el aula, con toda su diversidad, se percibe por los docentes como una posibilidad de ampliar su propio aprendizaje sobre pedagogía. El director del colegio señala que la construcción teórica es producto de la reflexión y observación del quehacer cotidiano del aula, basado en *cómo* (el profesor) *ve la realidad*, más que en forzar los conceptos provenientes del lenguaje teórico.

“... Uno tiene que hacer un puente entre teoría y práctica. Y practicar algo y ver que en las investigaciones, eso que estás practicando, está sucediendo también.” (Suki 38)

Se plantea la relación dinámica y retroalimentativa entre teoría y práctica. En este paradigma coexisten y se van modificando mutuamente. No hay una relación de causa y efecto.

“... En otras partes está sucediendo. Yo creo que eso tienen importancia las redes, porque si uno piensa: -Soy solo yo el que hace esta cosa, me resultó o no resultó. Además estás siempre en esta cosa práctica resultó o no resultó.” (Suki 38)

En este extracto se expresa la importancia de la comunicación de la experiencia que se desarrolla. Este flujo de información es necesario también a nivel sistémico, entre estudiantes, entre profesores, entre escuelas, etc. Implícitamente se reconoce la necesidad de registrar con el mayor grado de detalle toda la experiencia, para su posterior análisis y difusión.

“... Hay un papelógrafo en la sala tiene seña: -¿Qué aprendimos hoy? Y en las distintas asignaturas se van colocando estos papelititos, con lo que vamos aprender día a día. Obviamente está a la vista en la sala. ¿Qué vamos a ver hoy día? Tomamos un post-it, lo vemos y lo dejamos ahí. Con esos mismos mensajes ellos pueden construir la rúbrica: Aprendimos la estructura de un texto de tal tipo. Aprendimos de conectores. Y ellos van armando su propia evaluación. -Yo sé que para tener un buen reportaje tengo que fijarme en esto, esto y esto, que fuimos aprendiendo durante toda la unidad. Entonces, ellos pueden ser capaces de saber de antemano lo que va ser evaluado, y qué tiene que hacer para obtener mejores resultados. -Si sigo todos estos pasos y repaso los aprendizajes, obviamente, voy a llegar a un buen final.” (Isabel 39)

Esta cita muestra un ejemplo de registro y la importancia de la información en este paradigma evaluativo. También que, en este caso, el registro también pasa a manos de

los estudiantes con un mecanismo muy sencillo. Pero lo más importante es que ilustra la construcción del instrumento de evaluación con intervención de los estudiantes. Como dice la profesora, el acopio de aprendizajes va determinando una rúbrica que incluye lo aprendido y las exigencias correspondientes para evaluar, incluso calificar, el producto que se originará como etapa siguiente.

“... Esto se trasladó. En nuestra última reunión de padres. Entregamos esta modalidad de gestión de trabajo a los padres. Y lo primero que solicitamos a ellos era que modificaran el ¿Qué hiciste? por el ¿Qué aprendiste?” (Alejandro 47)

La relación sistémica aparece aquí involucrando a los padres con una modificación del lenguaje que expresa claramente el foco del paradigma adoptado.

“... Los padres con nosotros no van a la par. O sea, acordémonos al inicio de la conversa, que cuando nosotros le decimos: -Tu hijo está con serias dificultades, entramos en conflictos.-Pero ¿Cómo? Tú mismo te contradices. Mira su libreta. No hay ningún rojo y tú me dices que tiene serias dificultades. Entonces ponte de acuerdo contigo mismo. Porque hoy en día, además, existe este padre que quiere que nadie fracase. Menos su hijo. Porque está lleno de culpa, qué se yo...” (Alejandro 52)

“... Esta idea de que el papá piense que cualquier corrección le va afectar a la autoestima. El hecho de decir que: -Eso no está bien, tienes que hacerlo de nuevo. Le podría afectar la autoestima. Entonces se trabajó lo que es autoestima. En la idea de autoestima como reconocerse las cosas buenas y las cosas en que no sirvo. Y asumir el fracaso.” (Suki 55)

Se reconoce la importancia de la influencia de los padres en el sistema coordinando los esfuerzos hacia los procesos y no hacia los resultados numéricos. También se observa

la necesidad de un lenguaje común para el trabajo de aula que se proyecte en el entorno familiar de los estudiantes, en donde también se debe despenalizar el error, aumentar la sinceridad y la profundidad de la visión.

“... Aquí hay que mostrarle a los papás como es la Evaluación Para el Aprendizaje. Tiene una parte que es el esfuerzo del niño. Y si el niño sabe dónde está y qué es lo que tiene que aprender y cómo llegar ahí, hay una parte del esfuerzo que él pone. Entonces ahí lo que trabajamos con los papás es una idea de inteligencia. La idea que la inteligencia crece y eso creo un gran debate. Entre la idea fija y la idea de que la inteligencia crece.” (Suki 58)

El proceso de aprendizaje también se amplía hacia los padres, que deben comprenderlo plenamente para asegurar su funcionamiento. La idea de aprendizaje y la forma de evaluar que lo promueve, se vuelve transversal a todos los actores del sistema; estudiantes, profesores y padres.

“... Lo que más nos preocupa a nosotros, en realidad, es esta idea del niño inteligente. Que al niño le hace pensar que las cosas debieran ser fáciles, porque si no le son fáciles, él no es inteligente. La idea fija de inteligencia te lleva a pensar que todo se te va a ser fácil. Eso para todo.” (Suki 64)

Se connota en este texto la comprensión que el proceso de aprendizaje no es lineal ni acumulativo y que existen predisposiciones naturales, como puede sugerir las aspiraciones y aprehensiones de muchos padres respecto al desempeño de sus hijos.

“... Y se cuelgan. Y no hay problema que se cuelguen, porque ese tipo que se cuelga igual está aprendiendo. Estamos en una mesa de trabajo y yo uso una cosa y digo: -Escriban. Y luego: -Giren. Y paran todos, giran, yo te paso mi cuaderno y tú, el tuyo y yo miro lo que hay ahí.

-Nosotros consideramos que la copia es súper nutritiva.

-Y el tipo que está trabado se armó una idea, y confirma: -¡Uy! Parece que estaba perdido. Porque yo fui el único que puse una cosa que nada que ver.

-O sea un sistema colaborativo forzoso.

- Lo usa mucho. Están escribiendo y dice: -Comencemos el párrafo. Los cabros hacían medio párrafo y decía: -Cambio. Yo encontraba que era demasiado. Pero ocurre que el que no había escrito nada pasaba la hoja como con tres palabras y recibía una hoja llena. Y le da un montón de ideas y posibilidades.

-Igual que lo otro, antes de editar también otro compañero le revisa. Le dice: -Mira, yo creo esto está súper bien, pero esto está mal. Hay que mejorarlo. Esto está poco claro. Y cerrar en un borrador, antes de la edición final de un trabajo, con rúbrica en mano. Este también ha sido un aporte.” (Intervenciones 91 a 96)

Este extracto muestra un ejemplo de actividad y enfoque disciplinar enmarcado dentro de Evaluación Para el Aprendizaje con escritura y edición colectiva. En este caso, como vemos al principio, el profesor despenaliza el hecho que alguno de sus estudiantes no tenga ideas sobre cómo acometer el encargo. Al estar dispuestos en mesas de trabajo colectivas, pronto hay rotación de los trabajos y se produce una contaminación positiva y aunque no pueda iniciar un texto, puede incluir su punto de vista al continuar el de algún compañero. El método también permite evaluar la atingencia de la escritura comparando productos en proceso y no productos terminados. Implícitamente está la idea de que no es una competencia por quién escribe el mejor texto sino una responsabilidad colectiva por obtener el mejor conjunto de textos posibles explotando lo

positivo de cada trabajo y sumando puntos de vistas e ideas para mejorar los aspectos más débiles de todos.

*“... Al final de la clase. Cotejar el aprendizaje esperado con cómo yo me sentí, cómo yo lo he logrado. Así como en un circo romano. Entonces: (**Pulgar arriba**) –Yo estuve bien, yo creo que alcancé los niveles esperados. O (**Pulgar horizontal**) –Yo estuve ahí no más. Medio tembleque.”* (Alejandro 100)

En este ejemplo se puede ver que los mecanismos de este paradigma pueden ser muy simples de ejecutar, siempre y cuando haya un clima de aula que permita responder con transparencia. Esta encuesta rápida permite hacer variaciones sobre la marcha de una actividad para corregir los aspectos que se detecten como problemáticos para el aprendizaje.

“...Yo creo que ha marcado en la cultura escolar. Esto de levantar la mano para responder es para que te digan: -¡Muy bien!” (Suki 115)

“... Lo otro que encuentras interesante, es que levanten la mano sólo para preguntar y no para responder. Es curioso, porque el cambio de eje, también tiene mucho sentido en esto. Porque generalmente tú levantas la mano porque tienes la respuesta: -¡Ah! ¡Yo, yo yo! - Levanten la mano si tienen algo que preguntar. Pregunte. Pero también la pregunta ayuda a pensar.” (Hugo 111)

Acá se muestra otro cambio desde la cultura de aula enfocada hacia el resultado. Se le asigna una importancia mayor al aprendizaje que está por venir, reservando la petición de palabra en el debate para preguntar y no para demostrar lo que ya se sabe. En la pregunta, está implícita la posibilidad de algo nuevo, e incluso nuevas perspectivas

colectivas, no sólo para el que pregunta. Mientras, en el paradigma anterior, el conocimiento es algo que se posee individualmente y manifestarlo no implica aportar al desarrollo del aprendizaje de los demás.

Al finalizar el análisis de estas últimas categorías correspondería aplicar el mismo esquema de las etapas de la innovación que usamos con el concepto de evaluación y con la reflexión docente. Sin embargo, y como se profundizará en las conclusiones, sería temporalmente prematuro considerar los resultados que hasta ahora existen como definitivos, y analizarlos como parte de las etapas de evolución o efectos finales propuestos por el modelo.

V. CONCLUSIONES

Vale la pena recordar que el objeto de estudio del presente trabajo es describir un proceso que no ha finalizado. En consecuencia, considerando lo que se ha expuesto, difícilmente pueden proponerse conclusiones definitivas. En efecto, lo hasta aquí referido, da cuenta de cómo una escuela se transforma y adapta para lograr mayor calidad educativa y ese objetivo, como es propio de los procesos en educación no debe permanecer estático demasiado tiempo. En este caso, el concepto de Evaluación Para el Aprendizaje es la operacionalización de aquella meta, por el momento.

Intentamos responder aquí la pregunta de investigación ¿Cómo se ha implementado la Evaluación Para el Aprendizaje en el Colegio Latino Cordillera? Para ello, la responderemos inicialmente, desde las cuatro categorías de análisis que hemos utilizado durante el trabajo y luego, desde otras consideraciones que se configuraron en el transcurso de la investigación misma. Finalmente exponemos algunas proyecciones, bajo el acápite de sugerencias, que otras instituciones o educadores pudieran utilizar en sus propios procesos.

Del concepto Evaluación Para el Aprendizaje:

El concepto se configura desde una aspiración, que refleja el sentir de los docentes del colegio respecto de las **prácticas en evaluación** que han venido realizando durante largo tiempo y que pueden considerarse **conservadoras**: predominio de la calificación, énfasis en los instrumentos formativos, pobre representación de los aprendizajes a través de indicadores cuantitativos, estratificación de los estudiantes respecto a calificaciones, falta de *sentido* al evaluar, falta de protagonismo de los alumnos y alumnas, entre otros

Resulta crucial en esta parte del proceso destacar que la implementación se inicia con una **mirada autocrítica** muy comprometida del **propio quehacer docente**, específicamente, interrogándose por el valor de éste, respecto del aprendizaje de los estudiantes.

En seguida, este cuestionamiento da pie a reflexiones, que a su vez originan cambios de las prácticas, experimentación e indagación teórica, con el propósito de **producir un cambio de paradigma**.

El significado de la **Evaluación Para el Aprendizaje** se funda en que la información que aportan las prácticas evaluativas se debe orientar a que tanto los estudiantes como los docentes comprendan qué y cómo se aprende, cómo asegurar este aprendizaje y la forma en que éste se vincula con otros aprendizajes adquiridos o por adquirir.

Esta información debe ser comprensible para toda la comunidad educativa de una manera **sistémica**, esto incluye a estudiantes, profesores otros profesionales de la educación y padres, y que tal conocimiento retroalimente las prácticas, esfuerzos y aspiraciones de cada uno de dichos estamentos.

De los procesos de reflexión docente:

El elemento más sobresaliente del proceso de reflexión de los docentes del Colegio Latino Cordillera es que **se origina en la observación de la propia práctica**. Como se destaca en el análisis, esto tiene una importancia fundamental porque la búsqueda de un cuerpo teórico que entregue orientaciones sobre lo observado **surge como una necesidad** y no proviene de una indicación externa. Esto explica por qué el proceso de implementación se realiza sin resistencias, porque los mismos docentes han tenido una **participación activa** detectando la problemática y buscando las respuestas para mejorar los procesos.

Hay otros elementos en este proceso de reflexión que también son muy importantes, como el **clima de confianza** que se da al interior del equipo. Esto permite **mirar con transparencia** lo que ha constituido el paradigma vigente cuando se inicia el proceso. Como se describe en el análisis, no hay miedo de **reconocer errores** en las prácticas. Estos se conciben como **oportunidades de aprendizaje** y fuente de información para iniciar el cambio.

Enfatizamos aquí en otro elemento fundamental; esta es una concepción **sistémica**. No es posible construir un nuevo paradigma de aprendizaje si los profesores no son capaces de generar una **comunidad que aprende** mediante procesos de la misma naturaleza que sus estudiantes, donde el papel fundamental de las prácticas evaluativas se comprenda y se ejecute con la misma efectividad y transversalmente.

De las experiencias concretas en la implementación:

A lo largo de la historia del Colegio Latino Cordillera se intentaron modificaciones a las prácticas en evaluación para corregir los defectos que se detectaban en ellas. Variaciones como bajar la escala de exigencia o eliminar la reprobación y las notas insuficientes, por ejemplo. Pero no es hasta el **cuestionamiento de la relación entre estas prácticas y la calidad y el aseguramiento de los aprendizajes** que no se puede hablar de proceso de implementación.

El proceso se transforma naturalmente en una **investigación-acción**. Como se vio en el análisis, los principales lineamientos propuestos por las teorías que orientaron a estos profesores se van probando y revisando paulatinamente y se inician con el inventario de sus prácticas en evaluación. Lo más importante que se puede observar es la ampliación del espectro de **lo que se concibe como evaluación**, ya que no solo se centra en las evaluaciones formales, sino que incluye una variada gama de registros e información que se entrega que oriente a los estudiantes respecto a sus logros y sus aprendizajes.

Luego hay que destacar la decisión de validar las prácticas evaluativas que otorguen **mayor control al estudiante sobre sus procesos de aprendizaje**. Este elemento es crucial, porque involucra directamente a los estudiantes en la construcción de los instrumentos de evaluación que se aplicarán.

También se determina un contexto temporal para la evaluación, que no tiene que ver con la culminación de períodos, sino que se ubica con la frecuencia que implique una

retroalimentación constante que permita reorientar el accionar de estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje.

Otra idea muy importante es que orientando la evaluación hacia el aprendizaje **no deben existir estudiantes que no alcancen los aprendizajes**; tanto las actividades de aula como los instrumentos de evaluación, deben apuntar a que este proceso tenga lugar de forma consciente por parte de sus destinatarios principales, pero también para profesores y padres.

Esta toma de conciencia del aprendizaje pasa por su expresión en un **lenguaje transversal a todos los componentes del sistema**, y en el proceso descrito los profesores han destacado la dificultad inicial de generar esta traducción desde, por ejemplo, algunos programas ministeriales centrados en los contenidos.

También ha sido una experiencia importante la **explicitación del aprendizaje** esperado para cada clase, y que este sea el objetivo de los estudiantes y no solamente el desarrollo de actividades que aparecen inconexas sin esta panorámica general. Los profesores critican también lo que llaman activismo, que ocurre cuando esta sucesión de acciones inconexas se destina únicamente a mantener a los estudiantes *ocupados* en el aula.

En el análisis esto se ejemplifica con tres tipos de actividades de aula, que ilustran el funcionamiento de este paradigma en construcción:

- El debate de una situación concreta sirve como excusa para poder generar múltiples puntos de vista y caminos de solución, para proyectar los diversos grados de resolución de la problemática. Este debate basado en el diálogo abierto, en la generación e intercambio público de ideas, en el ejercicio de la oralidad y el poder de negociación, ofrece un amplio espectro de situaciones para evaluar. La generación de un clima de confianza similar al descrito en el

equipo docente refuerza la idea de enfoque sistémico del nuevo paradigma de aprendizaje.

- La escritura y edición colectiva; en la cual elaboración-evaluación-reelaboración se suceden en continuo y alternando sus responsables entre los estudiantes. Aparece como ejemplo de una actividad de evaluación entre pares sin diferenciarla de la elaboración de los productos. Se insiste en la idea de colaboración, en la cual ya no hay solo un resultado individual sino varias versiones grupales fortalecidas por los aportes de todo el equipo.
- Finalmente la construcción de rúbricas, en la cual la construcción de instrumentos de evaluación pasa a ser otra de las actividades centrales en el desarrollo de los aprendizajes y se realiza en el aula con la participación de todos los estudiantes.

De los resultados:

Como se ha explicado, los mismos entrevistados conciben el proceso de implementación como algo en desarrollo, por lo que consideraremos como resultados lo que ha sido posible observar hasta ahora. Además, la investigación se centra en los docentes, por lo que no podríamos tener un panorama completo sin consultar a los demás estamentos; estudiantes y padres.

En primer lugar, asumir la extraordinaria incidencia que tiene la evaluación en el proceso de aprendizaje. Puede parecer repetitivo, pero vale la pena insistir en entender la evaluación como parte constitutiva del proceso de aprendizaje y no como una etapa separada del mismo. Además de la importancia que tiene la información que genera en tanto puede retroalimentar los procesos de enseñanza para que estos sean más efectivos.

Paralelamente es necesario asumir que este proceso tiene una variedad y flexibilidad que no se ha explorado de forma satisfactoria mediante las prácticas conservadoras. La

variedad radica en que las prácticas evaluativas de este paradigma son altamente adaptables a los contextos en que los procesos de aprendizaje se desarrollan y a los sistemas microestructurales que los articulan.

La evaluación para el aprendizaje tiene mayor capacidad para adaptarse al cambio y a la diversidad, factores que cuestionan permanentemente el sistema educativo con un ritmo vertiginoso.

Este modo de comprender la evaluación tiene que ver con la experiencia relatada, los profesores entrevistados han *vivido el proceso* de implementación como protagonistas activos y no como receptores de indicaciones externas. Por lo mismo, muchos de los elementos teóricos fueron descubiertos en la propia reflexión y luego han sido ratificados con los conceptos propuestos en la teoría revisada. Esto último tiene que ver con la necesidad de vincular activamente teoría y práctica de forma retroalimentativa y no unidireccionalmente.

En términos generales, este paradigma descansa en la comprensión de la comunidad educativa como un sistema microestructural y que la evaluación para el aprendizaje debiera ser considerado como uno de sus procesos sinérgicos (Luhman), lo que implicaría:

- La coordinación de los esfuerzos de todos los estamentos de la escuela al objetivo de lograr mejores aprendizajes.
- Redes de comunicación expeditas entre los integrantes del sistema.
- Un clima general de confianza donde la comunicación se desarrolle efectivamente.

Otras consideraciones

Del rol docente:

Tanto en la teoría expuesta como en los testimonios de los entrevistados, se explicita la necesidad de docentes altamente comprometidos con su quehacer profesional, y éste orientado explícitamente hacia el aprendizaje de sus estudiantes. El rol que se

configura para profesores y profesoras se aproxima al “intelectual transformador” (Giroux), en el sentido que exige una visión panorámica de los requerimientos que la sociedad plantea al aula y a la institución, micro o macrosistémica, donde trabaja. Son estas exigencias, pero muy particularmente, las decisiones que toma para abordarlas y convertirlas en estrategias para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes, las que definen el rol que este paradigma llama a cumplir.

En lo específico, esta visión profunda debe aplicarla tanto hacia esta esfera exterior como hacia el interior de su práctica. La metáfora de “caja negra” (Black y Wiliam) ya no podría ser viable. El docente debe poseer conciencia de sus prácticas y de la incidencia de éstas respecto al aprendizaje de sus estudiantes. También se requiere una clara dedicación a observar críticamente la manera en que este proceso se realiza y poder transformar este conocimiento, en prácticas mejor adaptadas y más efectivas.

Como se verá al hablar de las comunidades educativas, y coincidiendo con el enfoque sistémico propuesto, el docente abandona el foco de las prácticas conservadoras puesto en *la enseñanza*, por uno centrado en *los aprendizajes*; no sólo el de sus estudiantes, sino también en el suyo propio. Las prácticas educativas no pueden quedarse estáticas en el tiempo como si hubieran alcanzado un máximo de desarrollo, están en adaptación constante y experimentando exigencias nuevas al igual que el sistema social donde se enmarcan.

El docente es el último responsable de lo que ocurre en el aula. Incluso en las concepciones más conservadoras de educación, consideramos que es posible hacer convivir de forma paralela las prácticas en evaluación *de* y *para* el aprendizaje (valiéndose de la conocida práctica en solitario en la que se acostumbra desarrollar el trabajo de aula en tales contextos).

Sin duda, esto constituye un esfuerzo nuevo que se suma a las responsabilidades que ya se tienen, pero imprescindible e irrenunciable para un docente consciente de la influencia que tienen sus prácticas en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

En este contexto, considerando al docente trabaja de forma aislada de sus pares, es posible llegar a cuestionarse sobre el sentido de las prácticas en evaluación que lleva a cabo y muchas de las otras perspectivas presentes en el análisis y las conclusiones, conducentes a la búsqueda de nuevas prácticas que involucren las consideraciones propuestas.

De la manera descrita en este trabajo, insistimos que los primeros atisbos de la necesidad de cambiar de paradigma en pautas de evaluación, provienen directamente de las sensaciones y las percepciones de los docentes entrevistados y no necesariamente de estudios teóricos o iniciativas institucionales.

Sintetizamos que la responsabilidad de decidir **mantener el status quo o introducir cambios en el sistema educativo desde el aula** corresponde finalmente al docente. Lo que, de una u otra manera, deviene en una decisión que tiende a la colectivización. Consideramos que estas sugerencias también apuntan a un grupo de docentes reunidos profesionalmente, aunque no cuenten con el apoyo de la institución en la que trabajen.

De la naturaleza de la comunidad educativa:

Hay algo que caracteriza al Colegio Latino Cordillera como institución, según lo que manifiestan los docentes entrevistados: en los años que tienen de trayectoria se han desarrollado como una verdadera comunidad de aprendizaje que revisa y modifica su accionar en la búsqueda de mejorar su trabajo de manera permanente.

Esto se manifiesta claramente en decisiones de gestión institucional; como dotar de horas para el trabajo de reflexión, conducir estos procesos, ofrecer oportunidades y recursos para que estas instancias lleguen a producir innovaciones. Luego, se deduce también de sus declaraciones, que tales innovaciones se implementan y se evalúan sus avances.

Existe otra condición base para el proceso estudiado y es que el colegio pertenece a un directorio compuesto mayoritariamente por los mismos docentes entrevistados, miembros de la sociedad anónima, sostenedora del establecimiento.

Esto constituye una condición muy extrema de sesgo, ya que tal circunstancia es poco probable de encontrar en el sistema educativo chileno. No obstante, entrega bastantes luces sobre la incidencia de esta característica en la efectividad de la gestión.

Dada la historia de esta institución, es que lo que existe es una comunidad educativa con objetivos compartidos, una metodología de trabajo participativa, muy profesional y que busca permanentemente la mejora de los procesos.

Para que un estilo de trabajo como este se desarrolle, se requiere de decisiones claras y consistentes de la gestión institucional centrada en el aprendizaje de los y las estudiantes. Estos son los conceptos de Escuela Efectiva con su centro en la mejora continua, tan en boga en estos últimos años, sobre todo desde la aparición programas del MINEDUC como el SACGE y de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Si se quiere que las organizaciones educativas dejen de considerarse como organizaciones que enseñan y se consideren como organizaciones que aprenden, se requiere de condiciones que permitan que sus miembros adopten formas distintas de relación, transformar el característico individualismo de los docentes por formas colaborativas.

Las instituciones educativas se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico. El aula, la escuela y, finalmente, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto a las instituciones escolares, el proceso reflejado en esta investigación plantea cuestionamientos válidos para cualquier esfera que defina políticas de

evaluación microestructurales. La pregunta que se realizan los docentes del Latino Cordillera, cómo podemos potenciar el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes mediante nuestras prácticas en evaluación, no es privativa de un docente-sostenedor. Cuando una institución se orienta al objetivo de asegurar el aprendizaje de sus estudiantes no puede eludir este mismo u otros cuestionamientos de similar magnitud y trascendencia.

Corresponde también reflexionar sobre las condiciones laborales de los docentes porque el desarrollo de un proceso como el descrito requiere de una adecuada inversión de recursos en el capital humano del colegio, que provistos del tiempo, instancias y motivación necesaria serán capaces de responder satisfactoriamente a los procesos reflexivos que un cambio de paradigma como el propuesto requiere.

De la investigación-acción:

En el proceso que muestra el trabajo puede constatarse la efectividad de éste método en educación. En este sentido la investigación-acción representa un medio en el que se conjugan armónicamente el pensar y el hacer, y permite reflexionar sobre la praxis con el fin de mejorarla.

También es importante la manera en que el conocimiento generado debe conjugarse con el enfoque sistémico del proceso. Como se ve en el análisis, un objetivo muy importante del equipo gestor es la posibilidad de expresar el conocimiento construido de manera que todos los estamentos del sistema lo puedan comprender, en un lenguaje común.

Desde esta perspectiva, el conocimiento en educación no puede ser privativo de los especialistas en el área, sino un bien común del sistema educativo completo y para todos sus estamentos.

Sugerencias e inquietudes

Es posible que al hacer una lectura superficial de este trabajo pueda interpretarse que un proceso como el descrito sólo sea viable en una institución de excepción, como la aquí citada y que, debido a eso, las proyecciones de la investigación sean muy reducidas.

Estamos seguros de lo contrario.

Si consideramos que el proceso completo de implementación de la Enseñanza para el Aprendizaje en el Colegio Latino Cordillera se inició con un cuestionamiento de las prácticas, correspondería invitar al lector a desarrollar un ejercicio similar. Por eso hemos incluido aquí un conjunto de cuestionamientos para los docentes. Tenemos el firme convencimiento que una vez respondidas sinceramente generarán, al menos, cierta inquietud en el lector.

Creemos que una relectura más profunda de esta investigación, con miras a solucionar esa perturbación revelará, por una parte, las evidentes limitaciones de nuestro trabajo, pero también una manera posible de transformar dicha inquietud en un proceso significativo de innovación en educación, con lo que nos daríamos por satisfechos.

Preguntas para los docentes:

- ¿Mis prácticas en evaluación corresponden al paradigma conservador?
- ¿Qué busco saber cuando evalúo?
- ¿Para qué y cuándo evalúo?
- ¿Qué hago con los resultados de las evaluaciones?
- ¿Conozco a través de la evaluación la diversidad de aprendizajes de mis alumnos?

- ¿Soy capaz de observar de manera autocrítica mi quehacer docente?
- ¿Mis prácticas en evaluación dan cuenta de **qué** espero que mis estudiantes aprendan?
- ¿Saben mis estudiantes qué espero de ellos?
- ¿Mis prácticas evaluativas les permiten a mis estudiantes saber qué aprendieron y que les falta por aprender?
- ¿Mis prácticas permiten que ellos se comprometan con sus aprendizajes?
- ¿Mis prácticas en evaluación dan cuenta de **cómo** espero que mis estudiantes aprendan?
- ¿Mis prácticas en evaluación involucran a estudiantes y padres de forma sistémica?
- ¿Uso la evaluación de mis estudiantes para observar el éxito o fracaso de mis estrategias de enseñanza?
- ¿Observo mi práctica?
- ¿Existe un clima de confianza entre mis colegas que permita asumir errores?
- ¿Comparto con mis colegas mis inquietudes respecto de cómo estoy haciendo mi trabajo?
- ¿Consideramos los docentes que nuestros errores en las prácticas pueden ser oportunidades de aprendizaje?
- ¿Aprendo como docente?
- ¿Aprendo de mis alumnos?
- ¿Creo que todos los alumnos deben aprender?
- ¿Valoro a través de mis evaluaciones los progresos o solo los logros finales?

VI. BIBLIOGRAFIA

AGUERRONDO, Inés; **XIFRA**, Susana. (2002) LA ESCUELA DEL FUTURO. CÓMO PIENSAN LAS ESCUELAS QUE INNOVAN. Buenos Aires: Papers Editores.

ARG. (2011) ASSESSMENT FOR LEARNING: 10 PRINCIPLES.

Disponible en: www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF

ARG. (1999) ASSESSMENT FOR LEARNING: BEYOND THE BLACK BOX. Disponible en: <http://www.assessment-reform-group.org/AssessInsides.pdf>

BLACK, Paul; **WILIAM** Dylan (1998) INSIDE THE BLACK BOX. RISING STANDARDS TROUGH CLASSROOM ASSESMENT. Disponible en:

<http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (Mayo 2011)

BLOQUE SOCIAL. (2011) LA CRISIS EDUCATIVA EN CHILE. Documento de trabajo publicado por OPECH. Universidad de Chile. Santiago, Chile. 2006. Disponible en:

[http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento Bloque Social Noviembre.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Documento_Bloque_Social_Noviembre.pdf)

BOERR, Ingrid. (2005) DE LA ADMINISTRACIÓN A LA GESTION ESCOLAR DE CALIDAD. Tesis Magíster en Educación. Santiago: UDLA.

CASANOVA, M^a Antonia (2007) MANUAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. Madrid: La Muralla.

CASTRO, Angélica.(2007) CONVERTIRSE EN INTELECTUALES

TRANSFORMADORES. En DOCENCIA N° 31. Santiago: Colegio de Profesores de Chile.

CONDEMARÍN, Mabel; **MEDINA**, Alejandra (2007) EVALUACIÓN AUTÉNTICA DE LOS APRENDIZAJES. Santiago: Andrés Bello.

CONTRERAS DOMINGO, José (1990) ENSEÑAR PARA APRENDER. Madrid; Akal.

ELLIOT, John. (1993) EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Madrid: Morata.

ELOLA, Nydia; **TORANZOS**, Lilia (2000) EVALUACIÓN EDUCATIVA: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL. Buenos Aires: Morata.

GARCÍA RAMOS, José Manuel (1989) BASES PEDAGÓGICAS DE LA EVALUACIÓN (GUÍA PRÁCTICA PARA EDUCADORES) Madrid: Síntesis.

GIROUX, Henry. (1981) IDEOLOGY, CULTURE AND THE PROCESS OF SCHOOLING. Londres; The Falmer Press.

GIROUX, Henry. (1990) LOS PROFESORES COMO INTELLECTUALES. Barcelona; Paidós.

GONZALEZ ORNELAS, Virginia (2008) ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. México, Pax

HERMAN, Joan; **ASCHBACHER**, Pamela; **WINTERS**, Lynn. (1992) A PRACTICAL GUIDE TO ALTERNATIVE ASSESSMENT. California: ASCD

KUHN, Thomas (1996) LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

LAMAS, Ana María. (2005) LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS. Rosario: Homo Sapiens.

LUHMAN, Niklas. (1996) INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA DE SISTEMAS. D.F.:
Universidad Iberoamericana.

NOVAK, Joseph D.; **GOWIN**, D. Bob (1988) APRENDIENDO A APRENDER. Santiago:
Planeta.

MINEDUC-Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo (2005) CALIDAD EN
TODAS LAS ESCUELAS Y LICEOS. Santiago; MINEDUC.

MINEDUC-CPEIP. (2006) MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA. Santiago:
MINEDUC.

MINEDUC-UCE (2006) EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE: ENFOQUE Y
MATERIALES PRÁCTICOS PARA LOGRAR QUE SUS ESTUDIANTES APRENDAN
MÁS Y MEJOR. Santiago: MINEDUC.

MINEDUC (2011) MODELO DE CALIDAD GESTIÓN ESCOLAR. Disponible en
<http://www.gestionyliderazgoeducativo.cl>.

SANDER, Benno. (1996) GESTIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA. Buenos Aires:
Troquel.

SANTILLANA (2006) DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
SANTILLANA. México; Santillana.

SANTOS GUERRA. Miguel Ángel. (2006) EVALUACIÓN EDUCATIVA. Buenos Aires:
Magisterio del Río de La Plata.

SCHÖN, Donald. (1994) LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS.
Barcelona: Paidós .

STENHOUSE, Lawrence. (1998) LA INVESTIGACIÓN Y EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J. ; **BOGDAN**, R. (1981) INTRODUCCION A LOS METODOS CUALITATIVOS EN INVESTIGACION. Buenos Aires: Paidós.

WEINSTEIN, José. (2002) CALIDAD EN LA GESTIÓN EN EDUCACIÓN. CONDICIONES Y DESAFÍOS. Publicado en Revista Pensamiento Educativo, Política y Gestión de la Educación. . Vol. 3. Pontifica Universidad Católica. Santiago: PUC.

VII. ANEXOS

Registro de terreno N°1

Instrumento: Entrevista Grupal.

Martes 4 de Noviembre de 2008. 16.30 a 17.30 horas.

1. Pregunta: -¿Consideran ustedes que el colegio tiene un sistema o una propuesta de evaluación instaurada y por qué?
2. Suki: -¿Qué quieres decir con instaurada?
3. Pregunta: -Como ustedes ya trabajaron ¿Ya hicieron un sistema?
4. Suki: -No. Lo estamos haciendo.
5. Isabel: -Estamos en pleno proceso.
6. Alejandro: -Estamos entre cultivo y algo de cosecha.
7. Suki: -Es un proceso de investigación acción, es entonces un proceso de probar cosas. De ir probando de ir viendo y midiendo y observando lo que pasa con ellas, porque son cosas nuevas en la práctica, pero también nuevas en el significado que le estamos dando.
8. Pregunta: -¿Cuáles serían los fundamentos teóricos de este proceso?
9. Suki: - Voy a hacerte un poco de historia, yo creo que nosotros en el Latino Antiguo (**Colegio Latinoamericano de Integración**), que somos los que estamos aquí, teníamos esta idea que la evaluación era algo necesario, poner como una calificación final, pero que dolía. Entonces para que no doliera, en vez de poner un tres poníamos un cuatro y a veces un cinco. Había otra preocupación, porque la autoestima o el dolor que podía producir: -*Está feo o esta malo*. Y eso estuvo mucho tiempo. Y cuando nos

vinimos para acá y armamos este nuevo proyecto, nació otra idea, que el niño debía saber como aprende, cómo va progresando y el padre también debe saber cómo está aprendiendo. Eso significaba decir las cosas más directamente y tratábamos de coordinar lo cualitativo con el número.

10. Alejandro: -Surge esta historia en términos que nos estaba yendo mal con los padres. No entendían que nosotros pusiéramos un cinco y ellos siempre se quedaban con el número: *-Es un cinco, está bien, están aprendiendo.* Aunque le dijeras por debajo que no había aprendido ni esto, ni esto, ni esto. Entonces de una u otra manera empezamos quedar atrapados en un terreno en el cual aparecíamos como: *- ¿Ustedes me están diciendo que finalmente mi hijo no va a ser promovido en circunstancias que aquí hay una cantidad de notas que son entre buenas y sobresalientes?* Y ese mensaje quedo muy instaurado.

11. Hugo: -Hay una aproximación intuitiva que hacemos, piensen ustedes que nosotros estabas siempre disconformes con la evaluación-calificación, estábamos metidos en calificar. A partir de allí nosotros empezamos a elaborar todas estas prácticas, elaborar escalas modificadas de notas. Nosotros llegábamos y partíamos de cuatro al siete. No teníamos uno, dos, tres porque eran aversivas y nosotros no queríamos esa calificación se transformara en un estigma. Esa es nuestra intuición. Hemos visto como construimos y a partir también de eso, como señala Alejandro, teníamos malas interpretaciones. Muchas veces creímos que el colegio tenía bajo nivel de exigencia y las notas eran muy fáciles, también entendíamos que para un niño de 1º básico no tenía sentido que tuviera decimales ¿Qué significaba un cuatro coma siete? Todos esos elementos fueron elementos de reflexión nuestra y de ahí empezamos a construir nuestra reflexión.

12. Suki: -Ahora, estuvimos mucho tiempo dando vueltas a esta cosa, viendo la evaluación como la nota, porque en Chile es muy fuerte la cosa de la nota. Es muy fuerte para los padres de los niños y en ese cuestionamiento que estaba haciendo. De repente aparece esta investigación de Black y William, de los autores de la Caja Negra.

Recogen un montón de cosas y llegan a mostrar que la Evaluación Para el Aprendizaje es lo que logra modificar el aprendizaje y no la evaluación del aprendizaje, aunque ésta si te da información para tú planificación como profesor.

13. Pregunta: - La aparición de BLACKBOX ¿Es accidental o ustedes investigaron?

14. Suki: -Lo que pasa que nosotros hemos estado metidos en la cosa de los programas pedagógicos ingleses, hace tiempo trabando con cosas que saben allá. Y lo divertido fue que cuando yo me metí en la cosa BLACKBOX, al mismo tiempo aparecía en la página del MINEDUC. Aparecían los 10 PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE, y aparecen los resultados de esta investigación. Y al ver esa cita yo me metí a la fuente y en ella lo que se encuentra es realmente la investigación-acción hecha por profesores, donde los profesores dicen lo que está pasando en la sala, lo que les pasa a los niños, qué pasa con el hecho que si hay niños que no levantan la mano para contestar, sino para preguntar y un montón de sugerencias. En esta investigación del BLACKBOX, ellos recogen un montón de prácticas que hacen que el niño tenga un mayor conocimiento de cómo aprende y que aprende y con esta experiencia, vuelven hacer investigación-acción en un montón de colegios y con estas prácticas se dan cuenta que los niños suben 10 puntos, 100 puntos y esto llama la atención. Entonces nosotros, como profesores, volvimos a hacer como una recapitulación de todos lo que sabíamos de evaluación, sobre nuestras experiencias de cómo evaluamos. Primero ¿Qué es evaluación? ¿Cómo evaluamos? Qué vocabulario, lenguaje, postura, nuestras intenciones normativas.

15. Alejandro: -Hicimos un inventario de prácticas evaluativas.

16. Pregunta. ¿Cuándo fue?

17. Suki: -Mes de abril, más o menos. Se hizo un post-it se fue clasificando ¡Y eso nos costó! Cada uno hizo un post-it de la forma de evaluación, desde la prueba semestral, la prueba con alternativas a: Digo ¡Muy bonito! cada vez que me entrega algo, pongo

cara de algo, hago gestos, muevo el cuerpo; pusimos todo esto en la pizarra para tratar de categorizarlo. Y ahí no hallábamos como de categorizarlo.

18. Pregunta ¿Hace cuánto tiempo fue?

19. Suki: -¡Fue ahora!

20. Hugo: - Es que ahora, como dice la Suki, todo lo que te relata como experiencia iniciales, que son intuitivas, forman parte de una crítica nuestra al proceso por nuestras valorizaciones, se sistematiza con teorías, se logra reducir con la Evaluación Para el Aprendizaje porque finalmente estábamos vinculado a la evaluación del aprendizaje. Entonces, para el aprendizaje nos pareció una buena estrategia. Comienza a sistematizar con la teoría y empieza este trabajo y también introducen lo que es investigación-acción que es sistematizar tus mejores prácticas, a través de un proceso de reflexión.

21. Alejandro: - O desechar, si alguna de mis prácticas están en lista C...

22. Suki: -Ahora de esa gran cosa que tuvimos, esa sabana, más o menos clasificada dijimos: -Esta cosa la hacemos todos, la consideramos positiva, la consideramos una práctica buena, oficial, necesaria. El colegio hace esto. Por ejemplo, el colegio hace pruebas semestrales. Todos las hacemos y eso significa que a partir de la prueba semestral deberíamos hacer algo. Si a los niños le fue mal, para saber qué paso. Hay que hacer algo con eso que pasó. Ese fue el primer ordenamiento que hicimos, qué cosa hacíamos todos y luego qué cosa de estas nuevas prácticas que se proponen para que el niño tenga un mayor control de aprendizaje, estamos dispuestos a iniciar. Y nos pareció que la más cercana, era que los niños supieran cual era el objetivo de la clase: -*Hoy vamos a aprender a...* Ocurre una cosa muy extraña en educación, se les dice a los niños: -*Abra la página tanto* y comenzamos a trabajar con esto. Yo no sé en tu escuela, pero lo más probable que a ninguno de nosotros nos dijeron en nuestras escuelas qué estábamos aprendiendo. Entonces *estábamos aprendiendo*

multiplicación, división. Año siguiente otra vez multiplicación, división. No hay una, para uno como niño, una idea de los pasos que estás haciendo, de las escalitas están haciendo.

23. Isabel: -No había conciencia de lo que estaban aprendiendo. Sino que llegaron a la conclusión que saben muy bien lo que hacen, pero no que aprenden. O sea, que tú haces un repaso del día, ellos dicen: *-Recorté, pegué, hicimos un trabajo grupal, pintamos, preparamos una receta.* Pero no tenían idea qué aprendí, para qué era todo eso. Se quedaban con el hacer y no con lo que aprendí. Entonces trabajamos mucho entre los profes para enfatizar, e independientemente de lo que hicimos para lograr el aprendizaje, el qué aprendí día a día. O sea, hice la receta, pero en fondo era para una unidad de mezcla y soluciones. Aprendí de mezcla, aprendí a través de la receta, pero pasar a segundo plano la actividad y dejar en primer plano el aprendizaje, lo que nos interesa.

24. Alejandro: -Que despejen.

25. Suki: -El colegio está lleno de activismo, de hacer cosas. Y es extraño eso porque los programas del Ministerio están llenos de objetivos. Es una contradicción en sí. Nos costó mucho como profes tomar objetivos ministeriales, u objetivos que nosotros teníamos como programa, y traducirlo en lenguaje que los niños entendieran. Y que nosotros entendiéramos. Porque es lo que van a aprender en la clase, o en dos clases. No en un mes. El aprendizaje mediato de dos o tres clases o de una clase. Y en este momento de nuestra investigación-acción, estamos trabajando con objetivos, de modo que el docente le diga al niño qué es lo que va a aprender hoy día. Y queremos, al final de este periodo, preguntar a los niños y ver si diferencian el hacer del aprender. Ese es nuestro primer paso. Si ellos logran decir hoy día hice esto y esto y con esto que hice aprendí esto otro.

26. Hugo: -Pero la Isabel lo ejemplificó muy bien. Al hacer una receta tenía como base aprender hacer una solución y mezcla, y no la receta *per se*.

27. Alejandro: -Fíjate que es importante el asunto del lenguaje, del vocabulario utilizado. Me estaba acordando, hoy día precisamente, estaba enfrentando un 4^a básico a un asunto de dilema ciudadano y resolvimos el caso: *Jefe de vigilancia de condominio pudo dejar satisfecho a las partes*. Se trataba de un perro que asustaba a los niños. Y cuando pregunté al final de la clase: -*Qué aprendimos hoy día*, yo estaba esperando que iban a salir situaciones como *que los perros son bravos, que la gente viuda es más sola* porque era la problemática que estaba involucrada ahí. Y empezaron a parecer rápidamente cuestiones: -*Yo aprendí que un problema tiene distintas formas de soluciones*. -*Yo aprendí que hay soluciones extremas que no van en beneficio de todos y las soluciones menos radicales*, dicho en el lenguaje de ellos, *otorgan una satisfacción generalizada*.

28. Suki: -La negociación es importante.

29. Alejandro: -Dentro de eso hubo locura. Como: -*¡Maten al perro!* Pero se dio otra posibilidad, como la que contestó otro niño. Yo le pregunté derechamente si lo estaba diciendo en serio y no en broma: -*Que el jefe de la junta de vigilancia se fuera a vivir con esta viuda dueña del perro para que no estuviera sola y despachaban al perro*. -*¿Me lo estás diciendo en serio?* -*Sí. Me parece una posibilidad*. Otros decían: -Yo se que esto es una alternativa que no me parece muy lógica, sedar al perro. Finalmente tenerlo drogado. Pero también se meten, pero desde el punto del vocabulario. Al final los tipos concluyeron que el dilema ciudadano en sí era sólo una posibilidad que permitía aprender cosas.

30. Suki: -Pero eso que dice Alejandro, por ejemplo que los niños concluyan que lo importante es cómo buscar soluciones y cómo se resuelve un conflicto, en todas estas investigaciones que hemos estado mirando la idea es poder, en tu clase, tener un objetivo que sea independiente del contenido mismo.

31. Pregunta: -¿Cómo los OFT?

32. Suki: -Como un objetivo más transversal. Es un objetivo que es más generalizable a otros aprendizajes.

33. Pregunta: -¿Te refieres a nivel valórico?

34. Suki: -No necesariamente. Pero, ponte tú, si estás trabajando en mezclas y soluciones: *-Aprendí hacer jalea* es distinto decir: *-Aprendí que la temperatura es un factor importante en varios fenómenos naturales*. Lo que significa que yo voy estar buscando el factor temperatura en muchas cosas. Es una cosa que puedo generalizar, transferir a otras situaciones. Entonces uno, como profe, tiene que ir buscando, especialmente en los cursos más altos, los objetivos que son transferibles. Porque ese el valor mayor que tiene el objetivo.

35. Hugo: -Pero yo creo, para los efectos que ellos están planteando, estas estrategias y estas herramientas que buscan, en este grupo de trabajo de básica, de primero hasta sexto, lo interesante es que empiezas a ver que los cabros comienzan apropiarse de su aprendizaje. Lo que se persigue es que ellos sean sujetos conscientes de qué están aprendiendo, que sean partícipes. Si no, son meros espectadores. Eso se dice mucho: ¡El niño protagonista del aprendizaje!

36. Isabel: -Aprender a aprender.

37. Hugo: -Tiene varios nombres, pero para que se lleguen a instalar como cambio en la práctica pedagógica, deben estar primero procesados así como lo han hecho acá. No es que descubrimos el hilo negro, pero tienes que hacer ese trabajo. No hay otra manera. Aunque hubiesen ido todos los profes a un curso de perfeccionamiento. Si hubiese dado a todos una teoría del constructivismo. Se hubiesen desarrollado, leído, no sé cuántos manuales. Vigotsky, por ejemplo, todavía más complejo. Entonces llegas a esto; el profe dice saber de la zona del desarrollo próximo, sabe que el aprendizaje es colaborativo, sabe que el aprendizaje no es un acto lineal, sabe que es sumativo.

Bueno ¿Pero cómo ve la realidad? Tiene que ser significativo para el profe. Y eso es lo que se ha hecho, el constructivismo se lo instalaron a este grupo como una manera de aprender pedagógicamente. Creo que eso es y lo están reproduciendo en los cabros.

38. Suki: -Lo que pasa ahí es que uno tiene que hacer un puente entre teoría y práctica. Y practicar algo y ver que en las investigaciones, eso que estás practicando, está sucediendo también. Y que en otras partes está sucediendo. Yo creo que eso tienen importancia las redes, porque si uno piensa: *-Soy solo yo el que hace esta cosa, me resultó o no resultó.* Además estás siempre en esta cosa práctica resultó o no resultó. Por eso Isabel y Alejandro han hecho, además de esta cosa de los objetivos fue lo central a todos los profesores del primer ciclo, ellos han estado trabajando también en algunas cosas de la autoevaluación. Y la evaluación de pares. Y la construcción de las rúbricas. Que durante la clase, y las clases, los niños van construyendo la rúbrica con la cual se van evaluar finalmente, a medir su trabajo final. Y en eso a habido como experiencia con el trabajo de los más grandes en lenguaje.

39. Isabel: -Aparte la cosa de los post-it. También hay un papelógrafo en la sala tiene seña: *-¿Qué aprendimos hoy?* Y en las distintas asignaturas se van colocando estos papelitos, con lo que vamos aprendiendo día a día. Obviamente está a la vista en la sala. *¿Qué vamos a ver hoy día?* Tomamos un post-it, lo vemos y lo dejamos ahí. Con esos mismos mensajes ellos pueden construir la rúbrica: Aprendimos la estructura de un texto de tal tipo. Aprendimos de conectores. Y ellos van armando su propia evaluación. *-Yo sé que para tener un buen reportaje tengo que fijarme en esto, esto y esto, que fuimos aprendiendo durante toda la unidad.* Entonces, ellos pueden ser capaces de saber de antemano lo que va a ser evaluado, y qué tiene que hacer para obtener mejores resultados. *-Si sigo todos estos pasos y repaso los aprendizajes, obviamente, voy a llegar a un buen final.*

40. Pregunta: -Todas estas son estrategias de este nuevo plan de evaluación.

41. Suki: -Es, en el fondo, que los niños tengan claro tanto lo que van a aprender, que es

el objetivo, y lo que los gringos llaman criterios de éxito. Aquí costo ponernos de acuerdo.

42. Isabel: -No los gustó eso de "éxito".

43. Suki: -Aquí le llaman niveles de logros, pero allá se llama demostración de éxitos, yo demuestro que alcancé el aprendizaje esperado: -Yo demuestro que alcancé el aprendizaje esperado si mi texto posee estructuras de párrafos...

44. Isabel: -Si usé conectores, esto, esto y el otro yo sé que voy lograr tanto, tanto, tanto.

45. Pregunta: -En la Media no está este sistema. No tienen esto que los profesores tienen que poner los objetivos y después evaluar.

46. Suki: -No está ¡Todavía! Se está iniciando solamente en Básica.

47. Alejandro: -Ahora, también, esto se trasladó. En nuestra última reunión de padres. Entregamos esta modalidad de gestión de trabajo a los padres. Y lo primero que solicitamos a ellos era que modificaran el *¿Qué hiciste?* por el *¿Qué aprendiste?*

48. Suki : -Hay quienes preguntan a los niños -*¿Qué hiciste en colegio?*

49. Isabel: -*Pero ¿Cómo no hiciste nada?* Dicen: -*No hice nada.*

50. Alejandro: -Y otros dicen: -*No aprendí nada.*

51. Pregunta: *¿Cómo surge la necesidad de integrar a los padres?*

52. Alejandro : -Se hacen súper importantes los padres, pero los padres con nosotros no va a la par. O sea, acordémonos al inicio de la conversa, que cuando nosotros le

decimos: *-Tu hijo está con serias dificultades, entramos en conflictos.-Pero ¿Cómo? Tú mismo te contradices. Mira su libreta. No hay ningún rojo y tú me dices que tiene serias dificultades. Entonces ponte de acuerdo contigo mismo.* Porque hoy en día, además, existe este padre que quiere que nadie fracase. Menos su hijo. Porque está lleno de culpa, qué se yo...

53. Suki : -Con los padre tuvimos una reunión, paralelo a lo de evaluación que se llamaba ¿Cómo?

54. Isabel: -Autoestima. Pero autoestima ya relacionado con la evaluación.

55. Suki: -Con esta idea de que el papá piense que cualquier corrección le va afectar a la autoestima. El hecho de decir que: *-Eso no está bien, tienes que hacerlo de nuevo* le podría afectar la autoestima. Entonces se trabajó lo que es autoestima. En la idea de autoestima como reconocerse las cosas buenas y las cosas en que no sirvo. Y asumir el fracaso.

56. Hugo: -No como algo que estigmatice, sino como algo que tienes que perfeccionar.

57. Isabel: -Como un desafío.

58. Suki: -Después de esa, que fue muy interesante con los papás, en este otro semestre pensamos: *-Aquí hay que mostrarle a los papás como es la Evaluación Para el Aprendizaje.* Tiene una parte que es el esfuerzo del niño. Y si el niño sabe dónde está y qué es lo que tiene que aprender y cómo llegar ahí, hay una parte del esfuerzo que él pone. Entonces ahí lo que trabajamos con los papás es una idea de inteligencia. La idea que la inteligencia crece y eso creo un gran debate. Entre la idea fija y la idea de que la inteligencia crece.

59. Hugo: -Es una derivación. Eso es importante. Es una derivación de esta misma estrategia, por el concepto de inteligencia como algo estático. Algo que es una dote: se

nace con eso, es algo autodeterminístico y con eso se puede calificar a cabros tontos, más o menos y habilosos.

60. Isabel: -Lo que decía David. En qué momento sentimos la necesidad de hablar con los padres, porque de repente le decimos al niño en matemática: *-Busca otra estrategia. -No sé. Porque soy malo, igual que mi papá.* Entonces el mismo adulto le pone o lo tilda: *-No le pidas con la letra, la mía es peor que esa.*

61. Hugo: *-Y somos todos malos para matemáticas.*

62. Isabel: -Entonces, para nosotros, era difícil avanzar en esto cuando te encuentras con este muro que son familia, el padre, la madre, etc. que casi te están autorizando y te dicen: *-Relájate.*

63. Alejandro: -O madre que también estimulan las cosas que son basura: *-¡Precioso!* Le lleva un trabajo todo arrugado que hizo: *-Mamá. Te lo hice. -¡Lindo! Lo más lindo que he recibido.* Y es una mugre que el niño sabe que hizo con el mínimo esfuerzo.

64. Suki: -Lo que más nos preocupa a nosotros, en realidad, es esta idea del niño inteligente. Que al niño le hace pensar que las cosas debieran ser fáciles, porque si no le son fáciles, él no es inteligente. La idea fija de inteligencia te lleva a pensar que todo se te va a ser fácil. Eso para todo.

65. Alejandro: -La idea del leso o del lento. Le es difícil; es medio tonto.

66. Suki: -Son medios tontos. Ese es el problema. En el fondo, es así como funcionan los niños. Empiezan a rehuir de las cosas que no le son fáciles, porque se les va a notar que no son tan inteligentes.

67. Hugo: -Los primeros cursos de básica, los chicos vienen de jardín como todos felices. Son capaces de acometer cualquier tarea y lo pasan bien. Ya en primero

básico, como empieza el proceso lectoescritor más sistemático, empiezan las diferencias. Y esas diferencias rápidamente son encasilladas: *-Oye. No estuviste tan rápido. -Tiene problemas para aprender. -El profesor no motiva.*

68. Alejandro: *-¿Tendrá sordera?*

69. Suki: *-Se le quitan la ganas de aprender. Se produce una agresión hacia los cabros. Se producen sentimientos de frustración. Y es terrible para alguien el hecho de que algo te cueste. Cuando se arma un desafío, es obvio que le va a costar.*

70. Hugo: *-Es que es en la escuela donde está centralizada la evaluación en calificar, en jardín nunca hubo números.*

71. Pregunta: *-¿En los conceptos nunca pensaron ustedes?*

72. Suki: *-Si, siempre usamos conceptos antiguamente.*

73. Isabel: *-Igual los usamos en evaluación. En la libreta de notas, junto a cada asignatura, va un concepto.*

74. Suki: *-Incluso ahora. Hablamos con los papás, porque existe la posibilidad que, de repente, uno no ponga nota constantemente. Sino que haga una cosa final, pero culturalmente aquí está instalada la nota.*

75. Hugo: *-Bueno, lo que dicen estas investigaciones y es muy interesante es lo promedial. Lo promedial. Lo que conversamos muchas veces, acuérdense. Si un cabro se saca un cuatro en matemáticas y ese cuatro en matemáticas ¿Qué significa? ¿Que sabe sumar pero no restar? ¿Que sabe, a lo mejor, multiplicar pero no dividir? No dice eso. Un cuatro no da cuenta de su potencialidad, de su trayectoria, ni de su aprendizaje. Y eso se junta. O sea, en suma tiene un siete y en resta tiene un dos; promedio cuatro coma cinco. Eso es lo promedial que tiene la nota. Lo estuvimos*

conversando con la Suki. Que para esta estrategia de Evaluación Para el Aprendizaje, vas a tenerte que olvidarte de la nota. Ahora como la nota, en definitiva, es lo que exige la sociedad a la escuela para clasificar a sus estudiantes ¡Para eso es! Si la nota no es para dar respuestas. La nota es para estandarizar; estos son los buenos, estos los más o menos y estos los reculeques. Entonces, en la escuela vamos a tener que poner una nota equivalente a estos conceptos. Por eso hablas tú de conceptos. Para poder salvar. En eso tenemos un tema cultural ahí. Porque nos topamos con los prejuicios de un colegio que no pone notas a los cabros.

76. Alejandro: -No se va estimular.

77. Isabel: -Y la escuela es mala.

78. Suki: -Si no le pone nota la exigencia de la escuela es mala. En la investigación al cual hacemos referencia, se hizo todo un estudio en la cual al niño se le ponía todo lo que dice Alejandro. Usa post-it diciendo: *-Esto está bien. -Esto también pero te falta. - Esto otro.*

79. Pregunta: -¿Junto con la nota?

80. Alejandro: Yo evito la nota, uso porcentaje. Pero no pongo siete ¿Qué es el siete? Por último yo hago una escala decimal.

81. Suki: -Pero la evaluación que se hizo, un grupo de profes usó sólo comentarios, otro grupo uso comentario con nota, y otro grupo usó sólo nota, y el grupo que subió más su rendimiento fue el grupo con sólo comentarios.

82. Alejandro: -Tu puedes igual tirar zanahoria y garrote

83. Hugo: -Ahí se toca los temas de administración, eso sin duda les dedica más trabajo, porque cuando uno tiene que hacer una evaluación descriptiva necesita más

tiempo para dedicarse a la tarea. Entonces el profesor, sobrecargado con tiempo, muchas horas de clase frente a curso, tiene poco tiempo adicional para completar esta tarea. Lo que pasa es que un profesor debiera tener un tiempo electivo más limitado. Porque todas estas cosas si las conversas con un profesor, porque hay una experiencia generacional, pero cuando llega el momento de los *quiubo*, de concretar, te topas con esa variable. Nosotros acá tenemos unas ciertas condiciones, que tampoco son tan óptimas, pero a Alejandro, Isabel o a mí nos importa un rábano quedarnos más rato y entregar más tiempo para hacer la tarea. Pero en otros colegios, donde los profes están sobrecargados, no tienen ninguna estimulación.

84. Suki: -Pero hay una cosa que nosotros no hemos medido todavía. El hecho de tener claridad absoluta de lo que el niño tiene que aprender en una clase. Si tuvieras eso para todas las clases del año seguro que te ayudaría muchísimo, y no enfrentarse a la aventura.

85. Alejandro: -¿Te acuerdas cuando hacíamos la semana del mar? Que terminaba en el mes del mar y todo azul y olor a marisco. Tú entonces sabías cuándo comenzaba, pero te perdías. Íbamos a isla negra. Terminábamos en la casa de Pablo Neruda, después en Valparaíso, es cualquier cosa dispersa. Es un poco angustioso, no sabes lo que hay, ni qué lograste, no había un concepto claro, porque uno hace muchísimas cosas.

86. Isabel: -Pero, además, tener un sistema. Uno necesita saber qué es lo que se espera. Que el gallo aprenda. En qué cada uno tiene sus logros, sus deficiencias. Es mucho más detallado, es mucho más objetivo. Porque lo otro era apreciaciones generales o muy amplias. Si tú tienes una rúbrica, que fue confeccionada incluso por los mismos niños, o por el profe, es mucho más fácil visualizar a cada uno de los niños. Decir: *-Este niño escribe en párrafo, pero tiene esta dificultad* o *-Logró identificar el sentido de la palabra*.

87. Alejandro: -Tienes más visión de tu curso.

88. Suki: -Tu hacías un trabajo escrito. Los que tenían siete, tenían siete. Los que tenían cinco, tenían cinco. Los que tenían cuatro, tenían cuatro. Y el que tenía faltas de ortografía tenía un dos, porque no se le entendía nada y además tenía mala letra. Y eso lo hemos repetido. El otro día la Isabel me decía: *-Todos cumplieron con la rúbrica ¡Está mala la rúbrica!* Porque uno está acostumbrado a que el niño le vaya mal. Lo más seguro es que el cabro seguía con falta de ortografía, pero lo que estaba considerado que tenía que aprender, lo había alcanzado. Y eso es lo satisfactorio para uno como profe. Decir: *-Hice diez clases y todos mis alumnos tienen los logros que yo había planteado con ellos.*

89. Alejandro: -Pudiera parecer de afuera, quizás, como que es más fome. Que hay un guión pre diseñado y tu lo aplicas. Entonces no está la talla que pudiera aparecer, pero no se da. Es cierto que uno, de repente, se pone como constante y mirando el reloj. Y uno dice: *-Estoy pasadito y tengo que amarrar, tengo que concretar.* No está la historia como eso de que: *-Cierren los cuadernos, nos juntamos la próxima semana.*

90. Suki: -Si tu planteas los objetivos al principio de la clase, estás obligado a cerrar. Entonces tienes que pensar en tiempo efectivo para cerrar la clase y no eso de que: *-¡Chuta! Salgan a recreo, o -¡El que termina sale!* Y eso fue algo que discutimos hartito, como te quedabas con lo que no terminaban y ahí los flojos no pueden salir, o les decías: *-Terminan en la casa.* Ahora terminan todos juntos.

91. Alejandro: -Y se cuelgan. Y no hay problema que se cuelguen, porque ese tipo que se cuelga igual está aprendiendo. Estamos en una mesa de trabajo y yo uso una cosa y digo: *-Escriban.* Y luego: *-Giren.* Y paran todos, giran, yo te paso mi cuaderno y tú, el tuyo y yo miro lo que hay ahí.

92. Suki: -Nosotros consideramos que la copia es súper nutritiva.

93. Alejandro: -Y el tipo que está trabado se armó una idea, y confirma: *-¡Huy! Parece*

que estaba perdido. Porque yo fui el único que puse una cosa que nada que ver.

94. Hugo: -O sea un sistema colaborativo forzoso.

95. Suki: -Alejandro lo usa mucho. Están escribiendo y dice: *-Comencemos el párrafo.* Los cabros hacían medio párrafo y decía: *-Cambio.* Yo encontraba que era demasiado. Pero ocurre que el que no había escrito nada pasaba la hoja como con tres palabras y recibía una hoja llena. Y le da un montón de ideas y posibilidades.

96. Isabel: -Igual que lo otro, antes de editar también otro compañero le revisa. Le dice: *-Mira, yo creo esto está súper bien, pero esto está mal. Hay que mejorarlo. Esto está poco claro.* Y cerrar en un borrador, antes de la edición final de un trabajo, con rúbrica en mano. Este también ha sido un aporte.

97. Suki: -El compañero corrector.

98. Pregunta: -El inicio, el cierre, evaluación del compañero, la rúbrica ¿Esos serían los elementos nuevos que han instaurado?

99. Suki: -El principal son los objetivos, el inicio y el cierre de la clase el aprendizaje esperado. Es que el profesor durante la clase, cuando ellos están trabajando en algo, dice: *-Recuerden que lo que estamos buscando es...* Es el criterio de éxito: *-Recuerden que estamos buscando poder...* No se qué. Luego están todas estas estrategias para que ellos usen la colaboración de los otros. No clase a clase, pero en varias clases esta la rúbrica. Clase a clase... Tú usas esto ¿No? **(Levanta la mano con el pulgar y lo muestra hacia arriba y hacia abajo)**

100. Alejandro: -Sí. Al final de la clase. Cotejar el aprendizaje esperado con cómo yo me sentí, cómo yo lo he logrado. Así como en un circo romano. Entonces: **(Pulgar arriba)** *-Yo estuve bien, yo creo que alcancé los niveles esperados.* O **(Pulgar horizontal)** *-Yo estuve ahí no más.* Medio tembleque.

101. Suki: - En otros países se usa un sistema de tarjetitas rojo, amarillo y verde.

102. Alejandro: -Sí, pero éste es un sistema más rápido.

103. Suki: -Ahora como profe, eso te da una medición. El cabro que comienza como así **(Indica inseguridad con el movimiento del pulgar)**. Tú te das cuenta que está totalmente inseguro con lo que aprendió. Uno ve la cara y sabe. Está la rúbrica. En lenguaje, el corrector en parejas, que es para edición de cosas en lenguaje.

104. Isabel: -También en ciencias, de repente, hay que diseñar una planificación para una prueba justa. Y entonces entre ellos se revisan a ver si esta completa la planificación.

105. Suki: -Se usa harto la corrección en pareja. Y una cosa que tenemos pensado a futuro, es esta cosa de que los niños no levanten la mano. Se está usando mucho, hay montón de estudios. Nosotros estamos filmando las clases y la idea es sacar conclusiones, formas de trabajar y qué se yo. Una de las cosas que aparece en investigaciones es, que en general, tú como profe le das más la palabra al que pide la palabra. Tú haces una pregunta y los niños levantan la mano y generalmente...

106. Alejandro: -Es inevitable, que el tipo que te hace así **(Mueve el brazo agitadamente)** te atrapa.

107. Isabel: -Y dice: -¡Tío! ¡Tío! Porque no se puede quedar callado.

108. Alejandro: O el que hace así **(Gestos de distracción)**,o el que bosteza... En contraposición a éste que llama tu atención y tú lo atiendes.

109. Pregunta: -¿A dónde apunta la idea?

110. Suki: -Terminas, como profe, atendiendo a un grupo reducido de tu curso. Tienes otro grupo que nunca participa. La idea es llegar a hacer preguntas abiertas. Decir: - *Quiero que piensen la respuesta. Piénsela.* Les doy un rato. Que nadie levante la mano... -¿*Qué piensas tú?*

111. Hugo: -Lo otro que encuentras interesante, es que levanten la mano sólo para preguntar y no para responder. Es curioso, porque el cambio de eje, también tiene mucho sentido en esto. Porque generalmente tú levantas la mano porque tienes la respuesta: -*¡Ah! ¡Yo, yo yo!* -*Levanten la mano si tienen algo que preguntar. Pregunte.* Pero también la pregunta ayuda a pensar.

112. Suki: -Además, parte del supuesto que todo el mundo tiene alguna respuesta. No hay respuestas erróneas, hay respuesta que son búsquedas.

113. Isabel: -Lo otro, que obliga a todos a pensar. De repente, que se abalance: -*¡Yo señorita!* Y los demás ni siquiera tienen la posibilidad de pensar cuál era el color. Entonces, si uno de repente tira la pregunta y no responden, todos de alguna forma van a pensar. Obligan en cierta forma que todos participen y es porque uno pregunte, pero uno seleccione quién responde.

114. Alejandro: -Pero ahora, como paso previo, hay que securizar esa cosa. Hay gente que por cuestiones de personalidad, nunca son de los que van a opinar. Y tampoco son de los espontáneos que tú les dices, les das la palabra, se sienten cómodo con eso. Como paso previo, de repente, alguien da una opinión y yo pregunto quién está de acuerdo con eso, quién no está de acuerdo. Que fundamente.

115. Suki: -Yo creo que ha marcado en la cultura escolar. Esto de levantar la mano para responder es para que te digan: -*¡Muy bien!*

116. Alejandro: -Además que cuando tu empiezas a modificar esta postura, te das cuenta que muchas veces la gente tiene la costumbre de levantar la mano sin haber

elaborado, adentro del cuesco, una historia clara. Y te encuentras que: *-No, nada*. O muchas veces algo ya dicho porque tampoco tuvieron la capacidad de escuchar por la ansiedad de querer participar.

117. Pregunta: *-¿Hasta el minuto la experiencia que han tenido ha sido buena como plan piloto?*

118. Suki : *-Yo creo que sí.*

119. Pregunta: *-pero se han encontrado con algunas dificultades para implementar alguna práctica, o han tenido proyectos fallidos*

120. Suki: *-Yo creo que cuando nos vimos mas entrapados fue poner que fue poner los objetivos de la clase en el lenguaje de los niños. Cuando se trabajan las unidades y estas tienen diez objetivos, eso de traducir los objetivos a cada clase nos costó. Yo creo que tuvimos como dos o tres consejos (**de profesores**) trabados.*

121. Isabel: *-Y no plantearlos como la actividad. Porque, generalmente, uno tiende a plantear la actividad. Eso es lo que vas hacer. ¿Pero cuál es el objetivo?*

122. Suki: *-Y poner el ejemplo. Definir algo con un ejemplo. Será capaz de hacer restas del tipo veinte menos ocho.*

123. Alejandro: *-Ahora con un lenguaje matemático más complejo: “Será capaz de hacer una resta en que uno de los factores sea un dígito con unidad de cero y el otro tenga que reagrupar”. Es un chorizo de este porte.*

124. Suki: *-El de las fracciones fue complicado. Y eso fue bueno. Porque se empieza a dudar como profe: *-¿Tengo claro yo lo que estoy enseñando? ¿Tengo claro el concepto que estoy enseñando?**

125. Pregunta: Esta reflexión profunda ¿Qué la permite?

126. Suki: -Yo creo que aquí hay una gran ventaja de nosotros. Que tendrían ustedes que ir a un consejo para verlo. Aquí hay un grupo de profesores honrados, básicamente honrados. Me refiero honrados, a que se den cuenta lo que pasa en su clase honradamente. Y honradamente cuenten lo que les pasa.

127. Isabel: -Todo lo que nos cuesta.

128. Suki: -Un grupo de confianza de trabajo. Eso del Manual de la Buena Enseñanza... Yo he estado con jefas de UTP que levanta la mano y hablan. Y yo no les creo nada. Es que nada. Yo creo que esas escuelas venden cosas.

129. Hugo: -Esa descripción que tú haces es lo que le da el sentido a la posibilidad. Porque, fíjate, que es algo que se plantea. Y que lo señalas tú: que un grupo se está filmando las clases. Tú sabes lo difícil que es penetrar en una clase y que te filmen una clase. Y, además, exponer al resto para que muestres cómo haces tu clase. Pero eso es posible porque hay confianza.

130. Suki: -Parte por empezar, primero, que nosotros antes no usábamos guión de clase. Nosotros, antes, llegábamos a la clase con más o menos una idea vaga y largábamos la clase para ver por dónde íbamos. Y en la mitad de la clase nos perdíamos. Pero parte por reconocer esto. Y tú dices: *-Yo estoy haciendo una cosa nueva que me parece interesante.* Y vamos viendo cómo resulta. Porque eso te hace equipo con los otros profes. Eso posibilita filmarte, porque estás filmando esta cosa nueva que estamos haciendo. Yo creo que la gran ventaja, incluso, es el equipo de profes. Se reconoce la diferencia entre los profes que llevan harto tiempo acá y los profes nuevos por la transparencia en contar lo que pasa en la sala de clases. El profe nuevo viene con su historia de escuela de afuera. No llega con transparencia. Y llega pensando que si se equivoca... Entonces esa es la ventaja que tiene este equipo. Que es una ventaja que se puede lograr cuando tú sabes que estas haciendo algo nuevo.

Porque tampoco tienes tú, la práctica de hacerlo, si lo estás recién probando.

131. Isabel: -(**A Suki**) Pero también tiene que ver con tu cargo de supervisión. Que tú haces con nosotros lo mismo que hacemos con los niños. Que el equivocarse no es malo, incluso favorece el aprendizaje. Es decir, si te equivocaste; ya. Detectemos el error para que lo puedas mejorar. Y eso también se trasmite. Cosa que en otros colegios no se hace. Eso está mal. Si a un profe lo supervisan o lo filman y tuvo un error, se va. Por ejemplo, cuando pusimos los objetivos en un lenguaje para los niños y trajiste unas transparencias. Todos opinamos que sí, que no, pero eso o por esto.

132. Suki: -Encontraron malo todo lo que había hecho.

133. Isabel: -Pero eso es lo que nosotros hacemos con los niños. No los criticamos con disgusto, sino que le sugerimos otras alternativas. Eso favorece la gestión de los profes.

134. Suki: -Eso también tiene que ver con no aparentar. Nosotros somos un equipo que siempre está cambiando. El otro día con la cosa del bullying, por ejemplo. De repente nos dimos cuenta que nosotros habíamos usado esa cosa de sanción social con los niños, que en el fondo es un tipo de bullying institucionalizado. Yo ponía a todos los cabros en contra de éste que hacía tal cosa. Eso es hacer una reflexión de lo que uno hace. Lo que más marca una posibilidad de cambio. Yo creo que esto es lo que posibilita seguir haciendo cambios, y seguir proponiendo cosas nuevas.

135. Alejandro: -Es la posibilidad de embarcarse. ¿A quién no le gusta viajar? Es un nuevo viaje con algunos paisajes conocidos, otros nuevos. Algunas cosas que te van a servir, otras no.

136. Pregunta: ¿Es un viaje que involucra más trabajo?

137. Isabel: Es un viaje que no todo el mundo está dispuesto a dar

138. Alejandro: -Alguien dijo el otro día que su hijo, que había pasado el fin de semana en Buenos Aires, no asistiría a clases “para que se sacudiera del viaje”. Lo encontré muy cierto. Es real el viaje también te cansa ¡Pero te llenó de una cantidad de cosas que antes no tenías!

139. Isabel: -Pero es la primera etapa. Porque estamos recién evaluando, poniendo en práctica, experimentando, etc. Pero en la medida que uno lo hace, y lo va incorporando a tu forma, ya se facilita el proceso.

Registro de terreno N°2

Instrumento: Entrevista Individual.

Martes 4 de Noviembre de 2008. 16.30 a 17.30 horas.

140. Pregunta: -Ya hablamos en la entrevista grupal respecto de la construcción como equipo de este sistema pero ¿Qué ha significado para ti en lo particular trabajar con este nuevo enfoque?

141. Alejandro: -En realidad se dice así como expresión cliché “Esto es un enorme desafío”, pero la verdad es que entrar de verdad en el tema tiene ¡muchas cosas!

142. Pregunta: -¿Qué clase de cosas?

143. Alejandro: -Bueno, en primer lugar significa que tienes que cambiarte el switch, porque ya no enseñas para lo mismo que lo has hecho siempre.

144. Pregunta: -¿Cómo es eso?

145. Alejandro: -Porque en general siempre hemos puesto todo el foco en lo que hacemos, las actividades que preparamos y lo que los cabros van a hacer y no tenemos claridad en lo que realmente van a aprender. Y eso te obliga a mirar lo que vas a enseñar de otra manera, incluso eso ya no solo tienes que pensar en lo que vas a enseñar, tienes que tener claro lo que ellos van a aprender.

146. Pregunta: -¿Y eso es un cambio muy grande?

147. Alejandro: -¡Claro! Uno no está más acostumbrado a poner todo desde el lado de los profes; yo enseñé esto, hago que los niños hagan tal cosa y luego lo que vamos a llegar a concluir es esto otro. Lo que tradicionalmente se hace es tener las riendas totalmente agarradas y dirigir desde uno todo lo que pasa. Pero si piensas en cambiar lo que vas a evaluar y la forma en que lo vas a hacer tienes que recorrer el camino de otra manera

148. Pregunta: -¿Cómo es eso de recorrer el camino de otra manera?

149. Alejandro: -Porque la evaluación en este enfoque, lo primero es que te dice es que es para el aprendizaje, te pone un fin, que aunque haya sido siempre pensando que debía ser de esa manera no se explicitaba. Y si lo que vas a evaluar son aprendizajes, los tienes que tener muy claros y eso no es tan fácil. Uno tiene claros los contenidos que va a “pasar”, incluso ese término se tiene que desterrar. Bueno, uno tiene claro que le toca, por ejemplo en historia, la Independencia. Pero tienes que preguntarte qué es lo que van a aprender, porque la Independencia es el contenido y lo que importa es que los niños, por ejemplo, aprendan a analizar las causas en los procesos y los resultados, a reconocer las formas en que se conocen los hechos históricos y muchas otras cosas. Entonces te preguntas ¿Cómo enseño esto? Ya la Independencia es casi como una excusa, porque también me puede servir, qué se yo, el Descubrimiento.

Entonces como te decía tienes que cambiar la manera de “provocar” el aprendizaje para después también buscar otras maneras de evaluarlo. Aquí no me sirve de nada por ejemplo poner énfasis en las fechas, los nombres y esas cosas, no es la memoria sobre los hechos. Tampoco se trata que no sepan las fechas pero ese no es el centro de la cosa.

150. Pregunta: -Pero ¿por qué es tan difícil?

151. Alejandro: -En primer lugar, porque tampoco a uno le enseñaron así, ni en la escuela ni en la universidad. Entonces hay que prácticamente aprender de nuevo. Siendo profesor uno siempre debe estar aprendiendo, pero esto se trata de cambiar también la manera de aprender. Los profesores, en general, repetimos la forma en que a nosotros nos enseñaron cuando fuimos alumnos de básica o media.

Hay que aprender otras cosas. También cómo enfocarse. Muchas veces nos ponemos muchas metas, como que nos parece que mientras más cosas tratemos de abarcar lo haremos mejor. Y, en realidad, lo que hacemos es no profundizar sobre las cosas que

son realmente importantes y que a la vez impactan sobre otros aprendizajes.

Otra cosa que se debe aprender es que los aprendizajes se evidencian de manera distinta. Lo habitual es que los profes esperen que los alumnos les digan lo mismo que ellos dijeron o tal como ellos lo enseñaron. Aquí la gracia está en que los alumnos lo demuestren, ojalá, desde su propia perspectiva, porque eso quiere decir que ya se apropiaron de él.

También es difícil, porque esto no se puede hacer solo. Aquí en el colegio, por suerte, estamos acostumbrados a trabajar en conjunto, y a hablar acerca de lo que hacemos, pedir ayuda y compartir. Me imagino lo que sería esto en otros colegios donde no se dan estos espacios y donde los profes ni siquiera se atreven a decir que necesitan ayuda ¡Ahí sí que debe ser difícil!

152. Pregunta: -¿Qué otras cosas son difíciles?

153. Alejandro: -Bueno, los mismos niños. Ellos, desde que empiezan el colegio, ya hablan de “sietes”, de resultados. A eso es a lo que los mandan a la escuela. También los papás, ellos esperan notas. En realidad lo que esperan son resultados y buenos. Esto es un tema cultural, todos tenemos incorporadas las notas y los resultados. Lo que pase para llegar a eso no importa mucho.

Los profes sienten como natural que haya algunos alumnos que no aprendan, como que siempre va a haber “una pérdida” como si esto fuera mercadería.

Y los papás ¡Ése es otro tema! También hay que “educarlos” en este nuevo lenguaje porque hay muchas cosas que no entienden. También aprendieron igual. Entonces no tienen por qué saber de aprendizajes. Ellos esperan que los hijos lleguen con libretas de notas y con la mayor cantidad de sietes que puedan. Pero no se preguntan mucho acerca de qué pasó para que llegaran a tener los sietes. Si les va mal, ahí sí se preocupan.

154. Pregunta: -Entonces es hartito cambio el que enfrentan.

155. Alejandro: -¡Claro que sí! Pero aquí estamos, contentos, porque el trabajo que se

hace tiene un sentido distinto. Uno ve que realmente los alumnos están protagonizando su aprendizaje, saben donde tienen que llegar, van descubriendo las maneras de llegar y cuánto les falta. La llegada entonces es más significativa, porque se tuvo conciencia del camino recorrido. Así, entonces, el camino se podrá volver a andar en otras direcciones y hacia otros lugares.

Hay que reaprender el oficio. Hay que hacer esfuerzos y estar consciente porque lo otro lo traemos desde hace mucho y nos sale solito y muy natural ¿A quién no se le tiente amenazar con poner nota si se portan mal? ¿O con poner una prueba como castigo? En este enfoque esas cosas no caben y forman parte del “disco duro”. No es fácil, pero le da un sentido distinto a ser profe.

156. Pregunta: -¿Y esto es mucho trabajo más?

157. Alejandro: -Sí y no. Al principio sí es mucho porque todavía no se tiene incorporado en la práctica, pero después con el tiempo es igual que siempre.

No se trata de inventar muchas cosas nuevas y distintas, sino que aprender a sacar provecho de las que se hacen habitualmente.

Los profes tienen miedo siempre que haya que, por ejemplo, pasarse todo el tiempo construyendo pruebas y otros instrumentos para evaluar y no es así, hay que usar lo que se hace en clases. Pero hay que aprender a registrar y guardar esos registros.

Lo otro es que aquí lo que se aprende es a mirarse uno como profe, como lo está haciendo, eso es pega, es revisar lo bueno y lo malo que hice para que pasara lo que pasó y desde ahí pensar en lo que viene. Eso es algo que siempre y todos debiéramos hacer. Pero que en el sistema tradicional de evaluación no ocurre, porque lo que se privilegia son los resultados de los alumnos, al no tener claros los aprendizajes. Y si les va bien, bueno, y si les va mal es responsabilidad de ellos porque no estudian. Los profes no se cuestionan su intervención.

158. Pregunta: -¿Crees que en otros colegios se puede implementar?

159. Alejandro: -Creo que en otros colegios debe ser mucho más difícil, porque no

están dadas las condiciones básicas, como los tiempos, los espacios organizados para trabajar, los recursos como libros o documentos para estudiar, los directores y jefes de UTP ¡Y los papás! Aquí nosotros tenemos condiciones ideales para hacer muchas cosas.

Lo importante sería que, aún cuando no sea fácil, se empiece a trabajar en todos lados con sistemas en esta línea, los alumnos de todos lados tienen derecho a vivir sus procesos de aprendizaje conscientes, comprometidos, desafiados y con la certeza que lo van a lograr. Yo pienso que cambiaría mucho lo que pasa en las escuelas.

Registro de terreno N°3

Instrumento: Entrevista Individual.

Martes 4 de Noviembre de 2008. 16.30 a 17.30 horas.

160. Pregunta: -Implementar un sistema de evaluación como este ¿Implica cambios en la gestión del colegio?

161. Suki: - ¡Claro que sí! Implica cambios en varios aspectos. Pareciera que cuando se habla de evaluación eso se relaciona solo con las notas, las libretas o informes de notas y los resultados, pero en realidad esto es parte de un proceso y por lo mismo produce cambios en muchas cosas.

162. Pregunta: -¿Cuáles son éstas?

163. Suki: -A ver, si pensamos que el centro de esta evaluación está en saber cuánto aprenden los alumnos y que saber esto obliga a hacerse cargo de los distintos niveles y ritmos de aprendizaje, tienes que inmediatamente pensar en cómo haces esto. Por lo tanto tienes que diseñar los procesos de manera diferente. O sea, planificar de manera coherente con esto.

Primero cambio en la gestión; buscar una manera de planificar que refleje el nuevo concepto. Así llegamos a los guiones de clase y a planificaciones que tienen un nivel más general, que da cabida a que los guiones de clase van asumiendo las adecuaciones que es necesario hacer.

Este cambio en la planificación de clases hace que la organización de los tiempos sea de acuerdo a esta nueva forma. O sea, las exigencias: para cuándo las planificaciones, cuándo los guiones, cómo, etc. Y además buscar los tiempos de trabajo. Lo más adecuado posibles, dentro de lo que es posible, que los profesores trabajen juntos por nivel o por asignatura, que puedan compartir y colaborar.

También hubo que buscar espacios para la discusión entre todos, para investigar, discutir, reflexionar. Como siempre, los tiempos son escasos hay que buscar otras soluciones.

Por ejemplo organizar jornadas extra de reunión para que podamos estar todos juntos.

En vacaciones, por ejemplo. También aquí los consejos de profesores tienen características distintas a la mayoría de los colegios. Son técnicos; hay temas pedagógicos, los temas administrativos se dejan a tiempos más acotados o se resuelven de otras maneras.

164. Pregunta: -Y los profesores ¿Cómo reaccionan con estas cosas?

165. Suki: - Bueno, en general, nuestra forma de trabajar ha sido siempre la misma. Lo que han cambiado son los contenidos de nuestros trabajos. Pero acá desde siempre lo hemos hecho de la misma manera, somos un equipo de trabajo y buscamos los espacios para hacerlo. Siempre estamos buscando mejores maneras de hacer lo que hacemos y en eso, los profesores siempre están participando.

166. Pregunta: -¿Qué otras cosas es necesario tener en cuenta para implementar esto?

167. Suki: - Si piensas que vas a hacerte cargo de la diversidad, vas a tener que disponer de recursos diversos también por lo tanto hay que disponer de más materiales, libros u otras cosas. Depende el ramo para que haya momentos en que no todos hacen lo mismo. A veces también esto requiere espacio físico, en la sala o donde estén trabajando.

Cuando uno habla de la evaluación desde este concepto en realidad habla de todo.

La información es otro tema. La que los profesores recogen mientras van evaluando, cómo se usa, cómo se procesa, a quién le das información, cuándo y para qué.

En este aspecto tienes que ver y organizar los momentos en que los profesores se junten para compartir lo que ven en sus alumnos, contrastar, complementar información entre ellos.

Tienes que revisar la manera en que se le entrega la información a los padres; la libreta, el informe o lo que sea. Éste debe ser coherente con lo que estamos buscando, por lo tanto se debe diseñar una nueva forma. Esto te obliga a enseñarle a los padres, organizar reuniones para que conozcan el sistema, los objetivos, explicar por qué optamos por ello, etc. Esto es formar una comunidad que comparte sentidos, por lo

tanto es un trabajo específico con los padres que se debe organizar.

168. Pregunta: -Y para el equipo directivo ¿también significa nuevas prácticas?

169. Suki: - Debería. No sé si lo estamos logrando todo. Pero evidentemente deberíamos estar en la misma lógica. El equipo directivo debe, de alguna manera, liderar el cambio. Por lo tanto debe estudiar mucho, para orientar.

Esta debe ser una comunidad que aprende también, de sus éxitos y de sus fracasos, por lo tanto deberíamos estar en un proceso de permanente evaluación de lo que vamos haciendo, para hacer ajustes, mejorar, etc. Pero, nos falta, la sistematización. Es uno de los problemas que más cuesta superar, nos dejamos invadir por las urgencias que en los colegios es casi todo, y no nos tomamos el tiempo suficiente.

Si queremos ser un colegio que está en un proceso de mejora permanente deberíamos hacer algunas cosas sistemáticamente, como evaluarnos en todos los aspectos. Y a partir de allí diseñar las estrategias de mejoramiento. Intentamos hacerlo pero no somos lo sistemáticos que debíamos. O tal vez, aquí nos falta lo que sí hacemos internamente poder hacerlo con otro colegio, compartir, reflexionar en conjunto, contrastar experiencias. Lo colaborativo lo hacemos en el interior, pero en educación eso es bueno en todos los niveles.

El tema de la evaluación impacta en toda la acción del colegio, no solo en las notas y su significado. Esto tiene que ver con una concepción de la enseñanza y esto con la concepción de cómo se “hace” colegio.