REDES EN EDUCACIÓN

David Allen
(compilador)
Prólogo de
Howard Gardner

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes

PAIDÓS

Prólogo

Howard Gardner

A pesar de los conflictos que aquejan a todas las profesiones, en la mayoría de ellas existe un amplio consenso en cuanto a los medios que pueden emplearse para capacitar a los alumnos. En el campo de la medicina, está previsto que los estudiantes asistan a consultas en las que el personal del hospital les presentará pacientes y comentará sus historias clínicas. En el ámbito del derecho, los alumnos estudian casos que sentaron precedentes, practican el diálogo socrático y aprenden a redactar alegatos. La capacitación en el campo de las artes y las ciencias comprende un período de aprendizaje con un maestro reconocido y culmina con una disertación realizada por el estudiante.

Estos métodos de capacitación tienen como eje el trabajo que habrá de efectuar el futuro profesional. El estudiante ve ejemplos de ese trabajo desde el principio, toma conocimiento de las normas que se aplican en la profesión, emprende tareas productivas lo antes posible y, finalmente, hace la transición que lo convierte en un profesional consumado. Más allá de cualquier imperfección posible, casi nadie podría cuestionar estas reglas operativas básicas.

Esa clase de capacitación tiende a garantizar dos resultados. En primer lugar, que los nuevos profesionales estén preparados para efectuar las tareas propias de su profesión, ya sea diagnosticar y tratar pacientes, o preparar y exponer casos en los tribunales. En segundo lugar, que el trabajo del nuevo profesional ponga de manifiesto las destrezas actualmente valoradas por los principales miembros de la profesión. Además, en la medida en que la profesión

misma va cambiando, se espera –y se posibilita– que los profesionales reciclen sus conocimientos y estén al tanto de las ideas y las prácticas más innovadoras.

Sin duda, este panorama está un tanto idealizado; el césped siempre parece más verde en los prados de las otras profesiones. De todos modos, es evidente que la enseñanza en los Estados Unidos se desvía, en un grado alarmante, de este retrato de la capacitación profesional. Una gran parte de la capacitación docente sigue consistiendo en escuchar conferencias dictadas por individuos que no han estado al frente de un aula desde hace años; y muchos de nuestros maestros, si no la mayoría, tienen poca o ninguna experiencia directa con las prácticas e innovaciones auspiciadas por los expertos en educación, como la pedagogía personalizada, las formas alternativas de evaluación, o el aprendizaje en grupos. Es cierto que la capacitación interna y los cursos de verano son más comunes ahora que en el pasado, pero aún esto no sustituye a la práctica intensiva, con retroalimentación concreta, que caracteriza a la capacitación en nuestras profesiones más prestigiosas.

Como consecuencia de este estado de cosas, el tipo de trabajo que respetan los adultos ya formados casi nunca es un centro de atención en la vida de los niños. Desde el punto de vista de la mayoría de los alumnos –y lamento decir que también de muchos docentes, padres y legisladores– la escuela viene a ser una sucesión de fases que hay que atravesar a marcha forzada. Aprenda a decodificar; adquiera las destrezas básicas; lea y repita los hechos (y, en las escuelas más avanzadas, los conceptos) contenidos en los textos; rinda una cantidad de exámenes; si le va bien, vaya a una buena universidad; si no le va bien, trate de "seguir las reglas del sistema" para poder graduarse como sea y tener acceso a algún tipo de educación terciaria.

En su mayor parte, las ideas actuales de lo que podríamos llamar la "enseñanza neoprogresista" ponen en tela de juicio este sistema de marcha forzada. Nadie cuestiona que las destrezas y los conceptos sean importantes, pero muchos se preguntan por qué las partes visibles de la enseñanza están tan alejadas de lo que es –o debería ser– valorado en la comunidad más amplia. Una persona podría, fácilmente, pasar por todo el sistema educativo de este país teniendo poca noción de lo que significa usar bien su mente y escaso conocimiento de los individuos que efectúan una labor productiva dentro y entre los diferentes campos disciplinarios.

A mi entender, todo sistema educativo debería tener como misión primordial la de acrecentar los conocimientos de los alumnos, dentro de las disciplinas y entre ellas. Como resultado de su educación, los estudiantes deberían adquirir un mejor conocimiento del mundo físico y biológico, del mundo social, del mundo de las artes y del mundo del yo. Aunque gratificante en sí mismo, este conocimiento no es el objetivo último, sino el medio que permitirá a los alumnos convertirse en trabajadores adultos, pensadores y miembros productivos de su comunidad. Pero este conocimiento nunca se logrará mediante la acumulación de datos fácticos. Sólo puede surgir si los estudiantes tienen la oportunidad de enfrentar problemas auténticos; de utilizar sus destrezas de manera apropiada y en ámbitos verosímiles; de elaborar proyectos, solos y en forma cooperativa; de recibir retroalimentación sobre estos empeños y, por último, de convertirse en pensadores ávidos y productivos.

Unos pocos alumnos recorrerán el camino al conocimiento por cuenta propia o con cierta guía de sus padres, docentes y/o pares. Pero si queremos darles a todos los alumnos la oportunidad de adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sí mismos, debemos considerar nuevos métodos de enseñar, de aprender y de demostrar lo que se ha aprendido.

A esos efectos, el libro que usted tiene en sus manos le servirá de ayuda, pues le ofrecerá tanto un estímulo intelectual como importantes sugerencias prácticas. Los autores representan, colectivamente, varias de las principales tendencias educativas "neoprogresistas" que existen actualmente en los Estados Unidos. Son pioneros en las actividades de realizar *Juntas de Evaluación Colectiva*, aplicar un *Protocolo de Focalización del Aprendizaje*, emplear el *Registro de Lenguaje Primario* o elaborar un *portfolio digital*.

Los autores comparten una firme convicción. Según su punto de vista colectivo, los métodos que están desarrollándose no pueden crearse en un sitio y luego enviarse a otro. No son una mercancía de exportación. En vez de ello, esos métodos deben ser elaborados por las comunidades de docentes, por individuos que estén dispuestos a cuestionar sus propios conocimientos, construir nuevas prácticas, ponerlas a prueba, recibir retroalimentación y volver a probar.

Es interesante observar que el trabajo que están efectuando esas comunidades se asemeja mucho al que los docentes proponen que hagan los alumnos. Este trabajo parte de problemas y presiones que son reales; promueve una constante experimentación, revisión y reflexión; requiere un ambiente propicio en el que cada uno pueda expresar su opinión sin sentirse amenazado ni amenazar a los demás; implica perfeccionar destrezas y sentar pautas elevadas que luego puedan ponerse en uso dentro de la comunidad. Cualquiera haya sido su formación previa, estos grupos de docentes están desarrollando modalidades de práctica profesional que, a su debido tiempo, ejercerán influencia en los "hábitos mentales" de sus alumnos. Están entendiendo cómo aprenden los alumnos y, en el proceso, los están ayudando a incrementar su propia comprensión.

La labor que están emprendiendo estos docentes (e investigadores) no es fácil de llevar a cabo, sobre todo en medio de la actual corriente de "volver a las bases", "evaluar y evaluar" y "aplicar estándares uniformes". Hasta el margen necesario para la experimentación está siendo coartado por la insistente exigencia de "obtener resultados", equiparándose esos resultados a "mayores puntuaciones" en los mismos instrumentos de evaluación que han sido seriamente cuestionados por los pioneros de la docencia.

El trabajo descripto en estas páginas es aún preliminar, por lo que cabe preguntarse cómo podríamos asegurarnos de que se le permita desarrollarse y prosperar. Aquí propongo tres sugerencias.

En primer lugar, es importante que los interesados en innovar la enseñanza estén en estrecho contacto unos con otros y, toda vez que sea posible, hagan causa común. Algunas organizaciones como la Coalition of Essentials Schools [Coalición de Escuelas Esenciales] y la Network of Progressive Educators [Red de Educadores Progresistas] brindan la orientación indispensable y el espacio necesario para quienes hacen esfuerzos, a menudo aislados, por reformar los métodos de enseñanza.

En segundo lugar, es conveniente compartir con diversos públicos el trabajo que están haciendo los alumnos, así como comentarios útiles sobre ese trabajo. Aunque hablar de exhibiciones, muestras y exámenes basados en el desempeño ya es algo trillado para los lectores de textos sobre educación, estos temas siguen siendo misteriosos, cuando no amenazadores, para la amplia mayoría del público norteamericano. Cuando los ciudadanos comprueban que las exhibiciones no son una conspiración de la "New Age" sino un modo tradicional y sensato de observar a los alumnos mientras demuestran sus conocimientos, destrezas y comprensión, su escepticismo tiende a desvanecerse y, en ciertas ocasiones, hasta se consigue algún converso entusiasta.

Mi tercera sugerencia se dirige a los autores del libro. Es importante elaborar formas de considerar el trabajo, y de comparar los trabajos de los alumnos, que vayan más allá del establecimiento escolar. Los padres tienen derecho a conocer no sólo los puntos de vista de los docentes de una escuela, sino también el nivel comparativo de los desempeños y conocimientos de los alumnos respecto de los de otros estudiantes de comunidades similares, con objetivos semejantes. Esto no implica proponer un estándar único; por loable o lamentable que pudiera ser esa meta en términos abstractos, creo que simplemente no es factible en los Estados Unidos de hoy. En vez de ello, lo que propongo es que grupos de educadores de distintos lugares elaboren juntos métodos de diagnóstico que sean válidos y que muestren a un público más amplio lo que saben y pueden hacer diversos alumnos.

Los autores de este libro todavía no han llegado a este punto, y tal vez sea poco realista pensar que deberían hacerlo. En efecto, dada la enormidad de la tarea y el poco tiempo de vida de estos experimentos, ellos y sus colegas están procediendo del modo correcto y al ritmo apropiado. De todos modos, creo que los "estándares que van más allá del aula individual y del establecimiento escolar individual" constituyen una meta necesaria para que los nuevos métodos puedan sobrevivir a largo plazo. Espero que los autores estén de acuerdo conmigo. Si es así, confío en que podrán dar los próximos dos pasos hacia dos misiones vitales e integralmente relacionadas: ayudar a los docentes preuniversitarios a convertirse en profesionales respetados en este país y ayudar a sus alumnos a alcanzar y exhibir un auténtico conocimiento.

Introducción

Aprender a partir del trabajo de los alumnos

David Allen

¿Qué suerte corren todas las reseñas, redacciones, dibujos, manualidades y otros trabajos de los alumnos una vez que han sido entregados, calificados y devueltos? Un vistazo a la nota. Una cuidadosa ubicación en el fondo de la cartera escolar o un rápido viaje hacia el fondo del cesto de papeles. Ocasionalmente, en el caso de los trabajos de los niños más pequeños, un sitial de honor en la puerta de la heladera. ¿Existe otra vida después de la calificación?

Por supuesto, algunos docentes siempre han hecho algo más con los trabajos de los alumnos que limitarse a corregirlos y calificarlos, como por ejemplo: colgar algunos en la pared para que sirvan de modelo a otros alumnos, coleccionar redacciones para incluirlas en un libro que pasará a integrar la biblioteca de la clase, indicar a los alumnos que guarden sus trabajos en carpetas para tener una muestra de sus progresos, y alentar a los alumnos a preparar un trabajo destinado a un auditorio externo a la escuela, como presentarse en una feria de ciencias o enviar un artículo al periódico local.

En este libro se explora otra dimensión de esa "vida posterior" de los trabajos escolares y se propone que éstos ocupen un sitio más importante y valorado en la práctica de los docentes. Se describen aquí las actividades de algunos educadores que han elaborado métodos de "reflexión grupal sobre determinados niños, materiales, ideas y modelos" (Perrone, 1991, pág. 86).

Según estos educadores, para comprender mejor el aprendizaje de los alumnos –y aumentar la capacidad de los maestros para fomentarlo– hay que examinar y reflexionar sobre las ideas y pautas

presentes en los trabajos concretos que crean los niños en la escuela, en lugar de atenerse a la visión limitada del aprendizaje que ofrecen las notas y las puntuaciones.

Dice Patricia Carini (1979): "La reflexión es un pensamiento que recoge, guarda y preserva, por vía de encontrar el patrón de las relaciones existentes entre hechos aparentemente inconexos" (pág. 30). Uno podría tratar de encontrar esos patrones solo o con otras personas; lo que se promueve en este libro es la reflexión a través de la colaboración, en especial, pero no exclusivamente, con otros docentes.

En la primera parte se proponen procesos y métodos para observar y describir el trabajo de los alumnos de corta edad. En la segunda, se analizan "protocolos" para examinar y suministrar retroalimentación a los docentes sobre el trabajo de los alumnos y su contexto pedagógico. En la tercera parte se exploran algunos de los principales contextos y recursos que respaldan la investigación y la reflexión cooperativas, incluyendo la escuela, el distrito escolar y la universidad –las asociaciones educativas–, y también la tecnología como recurso.

El punto central es cómo los docentes utilizan, adaptan y crean procesos para examinar el trabajo de los alumnos en concordancia con sus propias reflexiones y criterios. Muchas veces, los procesos incorporan puntos de vista aportados por "amigos críticos", como educadores de docentes, padres y representantes de la comunidad, pero es el aprendizaje de los propios docentes el que más directamente se vincula con la perspectiva de mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

Las muestras de los trabajos de los alumnos que constituyen el núcleo de los procesos pueden asumir diversas formas: ensayos, poemas y redacciones; productos visuales y tridimensionales, como dibujos, afiches, carteleras, mapas y maquetas; grabaciones de audio o video de exposiciones orales, debates o representaciones teatrales, y registros de observaciones efectuadas por el docente mientras los alumnos trabajan. Los medios en los que pueden exponerse los trabajos escolares no tienen más límites que la imaginación; en el capítulo 9, por ejemplo, Niguidula explica cómo presentar esos trabajos en formatos de computadora y de multimedia.

Los trabajos de los alumnos pueden consistir en un producto o en un proceso: un activo debate en el aula o una disertación individual ante el docente pueden constituir una muestra del trabajo de un alumno, es decir, del alumno trabajando. Desde luego, cualquier trabajo realizado por los alumnos puede servirle al docente para investigar y aprender, pero la índole del trabajo determina la calidad de la indagación. Los productos de tareas que son complejas, que requieren la destreza de resolver problemas, que son significativas para los alumnos y que demandan un esfuerzo sostenido (Duckworth, 1996; Newmann, Secada y Wehlage, 1995; Resnick, 1987), serán más provechosos para la observación y el análisis.

Como explican King y Campbell-Allan en el capítulo 7, los portfolios le brindan al docente un caudal de trabajos escolares para examinar, analizar y reflexionar (Darling-Hammond, Ancess y Falk, 1995; Jervis, 1996; Wolf, 1989). En el caso de los portfolios, al igual que en el de todos los trabajos de los alumnos, la selección del material, o los materiales, a examinar es un aspecto de suma importancia. La Junta de Evaluación Colectiva (capítulo 1) y la *reseña descriptiva* (capítulo 3) demuestran que a menudo es muy útil describir un solo trabajo, un dibujo o un fragmento de una redacción.

PRINCIPIOS COMUNES...

Hay muchas razones mencionadas en este libro para examinar los trabajos escolares, desde la de conocer el aprendizaje de un niño en particular hasta la de establecer estándares de rendimiento. Aunque los procesos difieren en cuanto a sus propósitos y enfoques, todos comparten los siguientes principios:

- La colaboración es esencial para aplicar múltiples perspectivas en cada indagación concreta.
- Se va más allá de las notas y las evaluaciones de los trabajos, para hacer análisis que ayuden a los docentes a entender el aprendizaje de los alumnos y sus propias prácticas pedagógicas.
- Los participantes establecen de común acuerdo el sistema y las normas para realizar la investigación.

Los maestros y profesores que deciden tomar parte en estos procesos comparten la convicción de que a través de la descripción, el cuestionamiento, la retroalimentación y la reflexión que forman parte integral de los procesos, ellos pueden convertirse en mejores docentes. A menudo parece que al examinar el trabajo de los alumnos, los docentes de hecho están examinando su propio trabajo.

Suele producirse una dinámica interesante cuando los docentes emprenden estos procesos. Aunque normalmente un solo docente (o un equipo de docentes) presenta los trabajos de sus alumnos y recibe retroalimentación, observaciones y preguntas al respecto, los demás participantes, que no han hecho la presentación, comprueban que la experiencia los induce a hacer una profunda reflexión sobre su propia práctica.

Desde luego, los educadores no son los únicos que aprenden a partir de la observación de los trabajos escolares. Los capítulos sobre el Registro del Lenguaje Primario (capítulo 2) y sobre mesas redondas en el Colegio Secundario de University Heights (capítulo 6) demuestran que observar el trabajo de los alumnos –y observar a los alumnos trabajando– puede incrementar la conexión entre el hogar y la escuela.

...y enfoques diferentes

Al considerar qué procesos pueden ser apropiados para sus propios fines, al lector le será útil diferenciarlos según los siguientes factores: 1) perspectiva, 2) territorio, y 3) juicio.

Perspectiva. Los procesos tienen distintos alcances, que van desde centrarse en el trabajo del alumno y/o el niño como creador, hasta incluir el contexto del trabajo. Según la reseña descriptiva del trabajo escolar (Prospect Archives and Center for Education and Research, 1986), el coordinador de un grupo debe instar constantemente a los participantes a observar y describir lo que está presente en el trabajo del niño, y no a mencionar ni interpretar las variables contextuales (referentes al niño o al aula). La reseña descriptiva de un niño (véase el capítulo 3) comienza centrándose en el niño en todos sus aspectos.

A diferencia de los anteriores enfoques, el Protocolo de Focalización del Aprendizaje y el Protocolo de California presentan los contextos del trabajo escolar, junto con ejemplos concretos de ese trabajo. Estos elementos contextuales incluyen tareas asignadas y formularios de puntuación, así como el comentario verbal del docente sobre el proceso de diagnóstico.

Territorio. Otra diferencia entre los procesos es la cantidad de trabajos que se examinan y el lapso en el que fueron realizados. En la Junta de Evaluación Colectiva (capítulo 1), por ejemplo, un trabajo individual es el elemento central para analizar las intenciones e intereses del niño; en las mesas redondas del Colegio Secundario de University Heights, el personal, los alumnos, los padres y otras personas ajenas a la escuela consideran múltiples muestras del trabajo de un alumno, recogidas en portfolios y completadas en el lapso de hasta tres años.

Juicio. La diferencia más importante entre los procesos tal vez radique en el papel que cumple el juicio. Mientras que todos los procesos ayudan a los maestros a formarse un *juicio* sobre los alumnos y sus trabajos, no todos propician la práctica de *juzgar*, es decir, de evaluar los trabajos escolares. Los procesos de la Junta de Evaluación Colectiva y de la reseña descriptiva, así como el proceso de elaborar portfolios en la Escuela Primaria Carrie E. Tompkins (capítulo 7), piden a los participantes que se "abstengan de juzgar" los trabajos de los alumnos y que, en cambio, los describan. El Protocolo de Focalización del Aprendizaje, el Protocolo de California y el proceso de la mesa redonda del Colegio Secundario de University Heights (capítulo 6) dan cabida a la actividad de juzgar o comentar críticamente los trabajos escolares. La finalidad de esta actividad no es calificar o asignarle una puntuación a los trabajos –aunque los comentarios críticos a veces contribuyen a establecer puntuaciones–, sino plantearles interrogantes a los docentes (o alumnos, en University Heights) que hacen la presentación para ayudarlos a entender el trabajo y mejorar el contexto educativo.

INFLUENCIAS CONVERGENTES

Los procesos se desarrollan y evolucionan; cada uno de los que se describen en este libro refleja diversas influencias. La Junta de Evaluación Colectiva y el Protocolo de Focalización del Aprendizaje fueron influidos en su desarrollo por los procesos de la reseña descriptiva del Prospect Center* [Centro de Prospección]. El Protocolo de California, a su vez, se desarrolló sobre la base del Protocolo de Focalización del Aprendizaje (véase el capítulo 5).

Los procesos aquí mencionados tienen muchas fuentes distintas, incluyendo el trabajo de determinadas escuelas, como el Colegio Secundario de Central Park Este, en Harlem (Darling-Hammond y otros, 1995; Meier, 1995: Schwarz, 1994) y universidades, como la Universidad Alverno (1985). Más adelante me referiré brevemente a tres áreas de influencia más amplias y convergentes: los avances en la enseñanza de la escritura, las nuevas formas de evaluación basadas en las artes visuales y el trabajo de Patricia Carini y el Prospect Center.

Enseñar a escribir

El movimiento que se ha dado entre los profesores de lengua para ayudar a los alumnos a apreciar el proceso de escritura ha tenido una profunda influencia en los programas, la enseñanza y la evaluación del estudio del lenguaje y de otras materias. Los alumnos ya no ven la escritura como una progresión lineal entre la tarea asignada y la nota, sino como un proceso complejo y de múltiples etapas que va desde las actividades previas a escribir hasta la producción –y a veces la "publicación"– de un escrito final. Los docentes han ayudado a los alumnos a considerar sus trabajos como intrínsecamente significativos y valiosos, y no sólo como un medio para obtener una nota.

Los docentes especializados en la escritura también han contribuido a que los maestros se den cuenta de que "leer" los trabajos de

* Para facilitar a los lectores la búsqueda bibliográfica y el acceso a la World Wide Web, hemos optado por dejar en inglés el nombre de instituciones y organismos. [N. de la T.]

los alumnos puede ser parte de un proceso mucho más complejo y significativo que la simple tarea de calificarlos. Al elaborar el Protocolo de Focalización del Aprendizaje, por ejemplo, McDonald (1996) y sus colegas se basaron en los estudios del teórico de la escritura Peter Elbow (1981) y en el Proyecto Nacional de Escritura. Muchas formas nuevas de examinar y reflexionar sobre los trabajos escolares han partido de una nueva apreciación de lo que pueden aprender los docentes a través de un análisis cuidadoso de los trabajos escritos de sus alumnos.

En su libro *Errors and Expectations*, Mina Shaughnessy (1977) ayudó a reorientar a los profesores de redacción en cuanto a su modo de considerar los errores gramaticales, ortográficos y sintácticos de los alumnos. Cuando la Universidad de Nueva York se embarcó en una nueva política por la que permitía ingresar a cualquier residente de la ciudad que tuviera un diploma secundario *independientemente de cualquier otro requisito de ingreso*, Shaughnessy y sus colegas fueron convocados para que enseñaran a escribir a algunos estudiantes adultos que "parecían ser analfabetos según los estándares universitarios" (pág. 3).

El libro no sólo se ha convertido en un texto de referencia y un manual para enseñar a redactar, sino que también ha tenido una profunda influencia en las ideas de los docentes acerca de cómo obtenemos información para orientar nuestra práctica. Ha contribuido a cambiar el foco de atención, desviándolo de la tarea asignada y centrándolo en los escritos concretos que producen los alumnos. Shaughnessy nos muestra de qué manera los docentes analizan los trabajos de los alumnos para orientar su forma de enseñarle a cada uno de ellos y para orientar su forma de enseñar a redactar en general.

> Los trabajos escritos de los alumnos principiantes no sólo están llenos de argumentos sino que estos argumentos suelen ser los mismos que formulan los estudiantes más avanzados al escribir sobre el tema en cuestión. Las diferencias radican en el estilo y el nivel de profundidad. Una vez que hemos identificado algunas de estas diferencias, nos resultará más fácil decidir cuál deberá ser el contenido de la enseñanza cuando el alumno pasa de la oración al campo abierto del discurso (págs. 226-227).

Casi una década más tarde, en un lugar y un nivel de escolaridad muy diferentes, Lucy McCormick Calkins, una maestra que trabajaba con Donald Graves, inició un original proyecto de investigación. Decidió hacer el seguimiento de un grupo de alumnos desde el primer grado hasta el cuarto, en una pequeña escuela de Nueva Hampshire, para "trazar un mapa tentativo del desarrollo de la escritura de los niños" (1983, pág. 7). Aunque el estudio siguió documentando el aprendizaje de la clase un año tras otro, Calkins terminó por reducir su foco de interés aún más de lo que había previsto: a un solo niño.

El libro *Lessons from a Child* nos cuenta la historia del aprendizaje de Suzie año tras año. A lo largo del libro, Calkins incorpora y analiza muestras de la escritura de Suzie, permitiéndole al lector compartir las reflexiones de la autora sobre el progreso evidenciado en esos trabajos. Calkins comienza a replantearse su propia concepción de cómo aprenden a escribir los niños, a través del cotejo de diversas teorías, incluidas las de Graves y otros, con sus propias observaciones sobre el desarrollo de Suzie.

Al igual que Shaughnessy, Calkins es consciente de que el estudio de un solo alumno permite extraer lecciones aplicables más generalmente. Sostiene, sin embargo, que debemos evitar las generalizaciones para tratar de entender la "trayectoria" singular de cada niño: "Más que nada, espero que este estudio ponga de relieve la necesidad de aprender a partir del trabajo de escritura que hacen otros niños en sus aulas. Mi esperanza es que mediante la atenta observación de los progresos de un solo niño, aprenderemos a prever y respetar el desarrollo de la escritura de cada niño" (pág. 7).

Kathe Jervis y Ann Weiner (1991) ofrecen otro punto de vista. En su estudio de la transición de un niño desde la escuela primaria a la media, eligieron al azar a una alumna de "perfil bajo" que podría haber "permanecido como una presencia invisible en la escuela de no haber sido el sujeto de nuestro proyecto de investigación docente" (pág. 114). Tras observar durante un año el trabajo de esta alumna, llamada Keshana, los investigadores "adquirieron un profundo conocimiento de la niña en tanto alumna escolar y, por implicación, una mejor comprensión acerca de otras preadolescentes que, al igual que ella, se distancian de los miembros adultos del colegio" (pág. 124).

Los protocolos de observación, incluyendo el Registro del Lenguaje Primario (capítulo 2), y los procesos de reflexión descritos en este libro ayudan a los docentes a profundizar su comprensión tanto del escolar individual como del aprendizaje de los niños en general.

Aprender de las artes visuales: los portfolios

En la década de 1980, mientras se empezaba a implementar la escritura como proceso en diversas aulas del país, un pequeño grupo de docentes e investigadores exploraba un método de evaluación diagnóstica que difería radicalmente de los mecanismos tradicionales como los cuestionarios, los exámenes y las notas, y que se basaba en modelos tomados de las artes visuales.

Dennie Palmer Wolf (1988) trabajó con docentes de las escuelas públicas de Pittsburgh y personal del Servicio de Evaluación Educativa para investigar qué podía aportar a los docentes el campo de las artes visuales en cuanto a evaluar el aprendizaje de los alumnos de un modo que permitiera superar la "falta de información cualitativa sustancial" que conllevaban los métodos de evaluación tradicionales.

"Las artes visuales son algo más que una materia escolar; tienen ciertas propiedades que las convierten en un contexto estimulante para replantearnos cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos" (pág. 26). Nos viene a la mente la imagen del estudiante de arte, con una voluminosa carpeta llena de bocetos, pinturas y fotografías. Wolf y sus colegas profundizaron su investigación para considerar no sólo cómo se seleccionan y se presentan los trabajos de los alumnos en portfolios, sino también cómo se producen y qué sucede con esos portfolios una vez que han sido elaborados.

Según Wolf, las principales propiedades que aportan las artes visuales a la evaluación escolar son las siguientes: 1) la importancia de los proyectos a largo plazo que impulsan a los estudiantes hacia una "búsqueda de significado individual"; 2) el uso de portfolios para "ver los procesos que subyacen al desarrollo a largo plazo", y 3) entrevistas reflexivas que alientan a los alumnos a formarse un juicio sobre su propio trabajo y sobre ellos mismos como estudiantes (págs. 27-28).

Estas tres propiedades han tenido una poderosa influencia en la enseñanza norteamericana durante la década pasada, y las tres han incidido en el trabajo escolar y en las formas de evaluarlo y analizarlo. La última propiedad, la de las entrevistas reflexivas, a menudo se ha dejado de lado. En las entrevistas reflexivas, los alumnos y sus maestros miran los trabajos, recogidos en portfolios, para "formarse una idea de qué se ha producido, cómo se logró, qué dificultades subsisten y cómo orientar el trabajo futuro" (pág. 28).

Las entrevistas reflexivas que efectuaron Wolf y sus colegas tienen muchos puntos en común con los procesos descriptos en este libro, y en varios capítulos se considera explícitamente la posibilidad de que los docentes hagan análisis reflexivos a partir de las muestras del trabajo de los alumnos que suministran los portfolios (véanse los capítulos 6, 7 y 9).

El poder del pensamiento colectivo

Una de las influencias más poderosas sobre el desarrollo de los procesos que se describen en los siguientes capítulos es el trabajo de Patricia Carini y el Prospect Archive and Center for Education and Research de Bennington [Archivo de Prospección y Centro para la Enseñanza y la Investigación] (el "Centro") en el estado de Vermont. El Centro comprende: la Escuela de Prospección (fundada en 1965); un archivo con trabajos de cientos de niños, y programas de formación docente. Además de reconocer el valor que tiene para la investigación el archivo de trabajos escolares, el Centro ha elaborado varios métodos para observar a los niños y describir sus trabajos. Con el correr de los años, el Centro se ha convertido en una "academia" de desarrollo profesional, que capacita a los docentes en la observación y descripción del trabajo escolar.[1]

Según Carini, observar y describir tiene más valor que juzgar, opción que va en contra de la naturaleza de la práctica norteamericana de la enseñanza. También se valora la colaboración entre los docentes: los procesos descriptivos del Prospect Center –la reseña descriptiva de un niño y la reseña descriptiva del trabajo, entre otros– *deben* ser emprendidos en forma cooperativa (véase el capítulo 3).

1. El Prospect Archive and Center for Education and Research es una asociación que nuclea a docentes de todo el país. Publica una revista y otros artículos ocasionales, brinda continuo asesoramiento en escuelas y patrocina congresos docentes anuales. Para ponerse en contacto con el Centro, hay que escribir a: Prospect Center, Box 326, North Bennington, VT 05257.

El objetivo de los procesos es detectar y promover el potencial y las dotes de los alumnos, como base de su educación continuada. Según Carini (1982), los procesos de observación y descripción resultan fortalecidos por el "poder del pensamiento colectivo", es decir, por la reunión de los docentes para observar, describir, reflexionar y analizar:

> El principal objetivo de la reseña profesional de un niño (más adelante denominada la reseña descriptiva de un niño) es emplear diversas perspectivas para describir la experiencia de un niño dentro del ámbito escolar. Sobre la base de esta descripción y del análisis de sus implicaciones, los profesionales elaboran recomendaciones para respaldar y profundizar las experiencias escolares del niño y, según sea necesario, ofrecen los medios para respaldar y profundizar las dotes y los intereses del niño y para estructurar el aula de manera de facilitar el desarrollo de esas dotes (págs. 112-113).

Los procesos de la reseña descriptiva –en los que un facilitador guía a un grupo a través de una serie de "rondas" de descripción– han tenido una influencia directa o indirecta sobre muchos de los procesos mencionados en este libro. Al igual que estos procesos posteriores, la reseña descriptiva reconoce que la observación y la descripción requieren un marco o estructura que las promueva y posibilite su continuidad.

Carini y otros docentes, en particular otros miembros del North Dakota Study Group on Evaluation [Grupo de Estudio sobre Evaluación de Dakota del Norte],[2] nos han llevado a alejarnos de la práctica de emitir juicios sobre la calidad del trabajo de un niño y a ocuparnos en describir las múltiples cualidades que son inherentes a todo producto del esfuerzo humano. Al describir lo que observan

2. Este grupo de estudio se inició en noviembre de 1972, cuando se reunieron docentes de todos los Estados Unidos en la Universidad de Dakota del Norte para intercambiar ideas sobre el predominio de los exámenes en las escuelas y en las aulas, y sobre los medios alternativos de documentar y evaluar el aprendizaje de los niños.

en el trabajo de los alumnos, los docentes han descubierto que aprenden mucho acerca de ellos mismos y de su propio trabajo, no sólo cómo podrían modificar su forma de enseñar a un solo niño, es decir, al niño cuyo trabajo están describiendo, sino cómo pueden planificar y poner en práctica la enseñanza para todos los alumnos. Hacer eso, sin perder de vista al individuo, es sólo uno de los muchos desafíos de la labor docente.

¿POR QUÉ ES TAN DIFÍCIL?

¿Por qué es que más maestros no han creado –o han intentado crear– una "comunidad de aprendizaje profesional" (Talbert y McLaughlin, 1994) caracterizada por el "discurso cívico" y el "análisis riguroso" (Wasley, Hampel y Clark, 1997), así como por la "práctica reflexiva" (Schön, 1983) que ejemplifican los procesos cooperativos para examinar trabajos escolares?

Los procesos que describimos en este libro se enfrentan a cuatro tendencias de la escolaridad tradicional: 1) evitar controversias en la comunidad escolar; 2) la autonomía de los docentes para tomar decisiones acerca de los alumnos; 3) el fenómeno del "ejemplo brillante", y 4) confundir el plan con el producto.

Evitar controversias

Las escuelas a menudo se comportan como familias disfuncionales. Hay serios problemas y conflictos en ebullición bajo la superficie, pero las visitas ni se enteran por la forma en que interactúan las personas. Muchas veces, existe un acuerdo tácito de no discutir los problemas más esenciales, que son los que más discordia podrían ocasionar. "Plantear cuestiones fundamentales genera, necesariamente, incertidumbre, ambigüedad, confusión, pasión y hasta cólera. Son características de muchas escuelas la negación del conflicto y la falta de herramientas para sacar a la luz los problemas y lidiar con ellos. Las escuelas que emprenden un cambio profundo y empeñoso utilizan determinadas herramientas y procesos que facilitan la tarea

de destapar y ventilar creencias y sentimientos profundamente arraigados" (Szabo, 1996, pág. 87).

Autonomía

La necesidad de contar con "herramientas" y medios de facilitar las cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje se ve incrementada por el virtual aislamiento en que se encuentran los adultos dentro de la escuela. A los docentes se los capacita para que trabajen solos, es decir, como el único adulto entre muchos niños. Las supervisiones, cuando las hay, suelen ser una mera cuestión de trámite. "En lugar de trabajar colectivamente para resolver sus problemas, cada uno debe luchar por su cuenta" (Lieberman, Saxl y Miles, 1988, pág. 151). La "cultura de la sala de profesores" les impide a los docentes plantear interrogantes acerca de su práctica (Educational Extension Service, 1996) o del trabajo de sus alumnos. No se alienta a los maestros a observar las clases de sus colegas, ni mucho menos a embarcarse en discusiones profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Como señala Linda Darling-Hammond (1996), "las inversiones en cursos de capacitación docente son sumamente exiguas y la experimentación dentro de las escuelas recibe escaso apoyo" (pág. 9). En consecuencia, los maestros no están habituados ni bien predispuestos a la idea de que otra persona haga comentarios sobre su trabajo o el de sus alumnos.

Ejemplos brillantes

Las normas y los hábitos de la profesión han acostumbrado a los docentes a custodiar los productos concretos del trabajo de los alumnos, de tal modo que sólo pueden verlos y comentarlos el propio alumno y su maestro, y ocasionalmente también los padres. Con excepción de los "ejemplos brillantes", que tienden a dar una buena imagen del alumno y del docente por igual, los trabajos de los alumnos rara vez son vistos por nadie más que el docente, el alumno y tal vez uno de sus padres; el maestro del aula contigua es el que menos probabilidades tendrá de verlos.

Los docentes reconocen que al "exponer" los trabajos escolares están sometiendo a escrutinio, ya sea para recibir alabanzas o críticas, su propio trabajo de planificar, enseñar y calificar. Junto con el manejo de la clase, las habilidades del maestro para llevar adelante su tarea son un componente fundamental de su identidad profesional. Las preguntas y comentarios que podrían brindar una retroalimentación provechosa suelen interpretarse como una crítica al docente, según señala Kammer (capítulo 5). La formación de los docentes y la cultura de la escolaridad no brindan oportunidades de explorar productivamente la diferencia entre ambas cosas.

Análogamente, los docentes deben aprender a tomar en cuenta tanto las "brillanteces" como los "hitos" (Wolf, 1996) en el trabajo escolar, es decir, los productos que representan el esfuerzo de un alumno, además de las victorias.

Confundir el plan con el producto

Cuando se les pide a los maestros que muestren pruebas de su trabajo –cosa muy poco frecuente–, éstos suelen presentar las planificaciones que han elaborado, y no los trabajos de los alumnos. Esto es bastante natural, dado que las planificaciones son sin duda productos de la creación o selección del docente. Presentar muestras del trabajo de los alumnos es mucho menos común y más arriesgado. Después de todo, lo que hacen los alumnos con las tareas que se les asignan escapa al control del docente, así que ¿sería justo evaluarlo sobre esa base? Los procesos cooperativos propuestos en este libro ayudan a los maestros a apartarse del concepto de la evaluación como calificación (tanto de los docentes como de los alumnos) y a aproximarse a una concepción de la evaluación como forma de obtener más y mejor información sobre sus alumnos y sobre su propia práctica.

Aun cuando nos decidimos a aceptar estos procesos para examinar el trabajo de los alumnos, nos dejamos llevar por los viejos hábitos de considerar los "resultados" y perder de vista al niño como escolar y el trabajo como demostración del aprendizaje. A medida que va adquiriendo mayor difusión, la frase "observar a los alumnos mientras trabajan" ya está en peligro de convertirse en un nuevo

rótulo para las viejas prácticas. Debe haber un continuo "replanteo", que está incorporado a algunos de los procesos a través de las preguntas de los facilitadores y los "interrogatorios" del proceso.

DESAFÍOS PROFESIONALES

Los procesos descriptos en este libro, en su empeño por buscar una mejor información, pueden parecerles artificiales, y hasta restrictivos, a algunos lectores. ¿Por qué no pueden "ellos" (los docentes en cuestión) limitarse a poner el trabajo sobre la mesa y dejar que nosotros "hagamos la prueba"? Quienes proponen este procedimiento deberían tomar en cuenta lo que ocurre en otras profesiones.

Los procesos de investigación que involucran a sujetos humanos tienden a seguir determinados protocolos y a salvaguardar la confidencialidad. La relación docente-alumno tiene algo en común con la de médico-paciente o la de abogado-cliente. El docente siente un impulso natural, y hasta loable, de proteger a los alumnos, y por lo tanto a su propia práctica, cuando se le pide que muestre documentos probatorios de esa relación. Sólo las notas y las puntuaciones de los exámenes son generalmente aceptadas como resultados semipúblicos de la interacción docente-alumno.

En el campo de la enseñanza, deben elaborarse y llevarse a la práctica algunas de las formas y procedimientos de intercambio profesional –consultas, rondas, revisiones de casos– que posibilitan el aprendizaje y el crecimiento de los profesionales, y les permiten ejercitar sus juicios clínicos. Estas formas deben centrarse en casos y objetos reales –incluidos los trabajos de los alumnos– de la vida profesional cotidiana de los docentes. Algunas suministrarán la necesaria revisión por parte de los pares (Darling-Hammond, 1988); otras, como las que figuran en este libro, darán mayor importancia a la reflexión cooperativa.

La "des-privatización de la práctica" es uno de los cinco "elementos críticos" de las comunidades profesionales fuertes que encontraron Kruse, Louis y Bryk (1994). Los otros son la colaboración, el diálogo reflexivo, el compartir normas y valores, y el interés centrado en el aprendizaje de los alumnos. Los procesos cooperativos para

examinar el trabajo escolar representan un conjunto clave de prácticas para construir y sostener dichas comunidades.

La construcción de una comunidad profesional fuerte, basada en la colaboración, la investigación y la reflexión, cobra aún más importancia a la luz de los desafíos que enfrentan los docentes de hoy en día, algunos de los cuales son reseñados por Devaney y Sykes (1988, pág.19):

- Ayudar a los alumnos a elaborar construcciones cognitivas complejas.
- Requerir que los alumnos aborden problemas mal estructurados.
- Preparar a los alumnos para que organicen y supervisen su propio aprendizaje.
- Incorporar a la resolución de problemas conocimientos previos altamente específicos.
- Hacer hincapié en el aprendizaje cooperativo y correspondiente a la situación.
- Hacer que los alumnos realicen tareas que requieran determinadas destrezas.

Además de estos enormes desafíos, muchos docentes trabajan con poblaciones estudiantiles altamente diversas y con alumnos provenientes de grupos carenciados social y económicamente. "La mejor forma de evaluar alumnos dispares es emplear una diversidad de instrumentos diagnósticos que incluyan múltiples definiciones de competencia y métodos de evaluación" (McLeod, 1994, pág. 26). Tan importante como aplicar múltiples métodos, sostienen los autores de este libro, es considerar múltiples *perspectivas*.

Cada vez más nos damos cuenta de que el aprendizaje es social, tanto como cognitivo, y que depende de los contextos familiares, culturales y lingüísticos de los alumnos tanto como de las diferencias individuales (Gardner, 1983; Ogbu, 1991; Romaine, 1995; Vygotsky, 1962). Pocos docentes se sienten capacitados para abarcar solos todos estos contextos.

Los docentes de escuelas como la de University Heights (capítulo 6), que emplean pruebas concretas del trabajo de los alumnos y las analizan tomando en cuenta las perspectivas de docentes, familiares, pares y "amigos críticos" externos a la escuela, están en mejores

condiciones de encarar los problemas de la diversidad dentro de sus aulas porque dan cabida a perspectivas que otras escuelas no consideran.

Los procesos que aparecen en este libro tienen el potencial de utilizar diversas perspectivas, experiencias y conocimiento para tratar de entender a cada alumno individual. En el capítulo 2, por ejemplo, Falk considera la ayuda que ha prestado a los docentes el Registro del Lenguaje Primario para detectar y promover las aptitudes de niños con diversos antecedentes culturales y lingüísticos.

Estándares y comprensión

Los docentes que entienden la evaluación diagnóstica como un medio de detectar y promover las aptitudes de los alumnos, así como de satisfacer las necesidades de éstos, se enfrentan con la embestida del "movimiento de los estándares". Desde el presidente de la nación en adelante, todos reclaman la aplicación de "estándares universales" y pruebas estrictas para mostrar cuáles niños están a la altura de esos estándares y cuáles no lo están. La responsabilidad de las escuelas y los docentes ha pasado a equipararse con el desempeño de los alumnos en las pruebas estandarizadas.

Los buenos estándares, como los buenos instrumentos diagnósticos, constituyen un recurso útil para los docentes y contribuyen a incrementar su conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje, así como de sus disciplinas. En el capítulo 7, por ejemplo, King y Campbell-Allan explican que el Proyecto de Nuevos Estándares ayudó al personal de la Escuela Primaria Carrie E. Tompkins a desarrollar su sistema de portfolios. Pero muchos de los estándares establecidos, y la retórica que los rodea, amenazan con reducir la enseñanza a la transmisión mecánica de datos y la evaluación a la aún más mecánica actividad de marcar círculos en una prueba estandarizada de opciones múltiples.

Los procesos descritos en este libro no son una iniciativa más de reforma escolar. Tampoco vienen empaquetados con una nueva serie completa de estándares para el contenido curricular o el desempeño de los alumnos, ni para la práctica docente. En vez de ello, representan un *estándar de práctica* para las escuelas y los

docentes interesados en llevar adelante una reforma educativa y una reestructuación escolar significativas y bien fundamentadas.

Algunos de ellos, como el Proceso de Revisión de la Calidad escolar (capítulo 8) y el portfolio digital (capítulo 9), ayudan a los docentes y otras personas a entender cómo se relacionan los estándares (de una escuela o de un estado) con el trabajo cotidiano que realizan alumnos y docentes. Otros, como las mesas redondas de University Heights (capítulo 6) o el Protocolo de Focalización del Aprendizaje (capítulo 4), contribuyen a que todos los interesados –padres, miembros de la comunidad, socios comerciales y funcionarios– aprecien y respalden la enseñanza y el aprendizaje que aspiran a un conocimiento más profundo.

Los estándares pueden proporcionar una puerta de acceso a una enseñanza y un aprendizaje más eficaces. Si se los emplea a estos efectos, la escuela resultará beneficiada por un proceso cuidadoso que permitirá a toda la comunidad "observar el trabajo escolar que efectivamente está teniendo lugar en la escuela" (Mitchell, 1996, pág. 27).

¿CUÁNDO VOLVEREMOS A ENCONTRARNOS?

Embarcarse en cualquiera de estos procesos es una empresa seria, algo así como montar una obra de teatro, con la diferencia de que los diálogos son casi todos improvisados. Aunque el ingrediente esencial es la voluntad de someter el trabajo escolar al examen y las reflexiones de un grupo, hay otros factores a tomar en cuenta. Los procesos descritos en este libro requieren que se les dedique tiempo y que se considere cuidadosamente quiénes han de ser los participantes y los facilitadores, y cómo se relacionará el proceso con otras funciones de la escuela.

El tiempo es un factor clave. Algunos de los procesos mencionados en el libro –el Protocolo de Focalización del Aprendizaje, la Junta de Evaluación Colectiva y el Protocolo de California– demandan entre una hora y una hora y media del tiempo dedicado a la capacitación docente. Otros, como la reseña descriptiva de un niño, llevan un poco más. Dedicarles demasiado tiempo es algo

infrecuente; dedicarles muy poco implica despojarlos de los beneficios que pueden ofrecer.

Ya es bastante difícil hacer que la gente se reúna para llevar adelante un proceso; conseguir que se encuentren periódicamente para poder profundizar el trabajo cooperativo representa una ardua tarea. Algunas escuelas han tratado de hacerlo utilizando el tiempo destinado a las reuniones del personal docente o a la planificación, los días libres o las reuniones después de clase. Los docentes que emplean el Registro del Lenguaje Primario suelen tener reuniones periódicas con otras personas fuera del horario escolar, a veces como parte de un curso universitario.

Quiénes han de participar es una cuestión que depende primordialmente de los objetivos que tenga la actividad de examinar el trabajo de los alumnos. Dentro de una escuela, si esos objetivos son los de clarificar los estándares o el desarrollo del programa de estudios, es importante reunir a personas de distintos departamentos y niveles de escolaridad. Para todos los efectos, es conveniente considerar la posibilidad de que intervengan "amigos críticos" de adentro y de afuera de la escuela –padres, miembros de la comunidad, profesores de las universidades locales y otros– para sumar perspectivas valiosas al proceso.

Algunos de los procesos aquí descritos, en especial las mesas redondas del Colegio Secundario de University Heights, proponen maneras eficaces de hacer participar a los padres, estudiantes y otros amigos críticos en el trabajo de la escuela. Es importante tener presente que los docentes suelen sentirse más cómodos con el lenguaje, o la jerga, del ámbito escolar que las personas ajenas a la profesión. Los padres y otros interesados necesitan una mayor explicación de los roles y las prácticas pertinentes para poder participar en forma activa. Si intervienen alumnos, ¿cómo entenderán su rol? La comunicación por escrito ha probado ser un medio útil para que se expresen quienes vacilan en hablar en voz alta, aun dentro de la "zona de seguridad" que establece el proceso.

Otro factor a considerar es la *facilitación*. Una buena facilitación es importante en la mayoría de estos procesos. En muchos casos, las escuelas o grupos de escuelas recurren a facilitadores provenientes de organizaciones como la Coalition of Essential Schools, el Proyecto Zero de Harvard y el Prospect Center. A veces es difícil para los

docentes facilitar un grupo de colegas de su propia escuela, tal vez porque son demasiado conocidos como participantes y esto dificulta que se los vea en un nuevo rol neutral. Pero en algunos establecimientos, como el Colegio Secundario Piner (capítulo 5), los docentes han asumido con éxito el rol de facilitadores y han encontrado maneras de compartir la responsabilidad y los beneficios. La facilitación misma puede ser una importante experiencia profesional.

Para construir y mantener una comunidad profesional, los apoyos estructurales "deben tener base en el sistema, y no ser agregados a éste" (Comer, 1996). El reconocimiento de que los docentes necesitan tiempo y autoridad para trabajar juntos ha dado como resultado una serie de estrategias como los grupos de amigos críticos, los grupos de estudio y los grupos de investigación, así como comisiones de organización con sede en la misma escuela.

En última instancia, para que tenga éxito, este tipo de trabajo cooperativo debe contar con el respaldo no sólo de la escuela sino también de los sistemas educativos más amplios. Las políticas y las asignaciones de fondos deben sustentar el "desarrollo profesional dentro de la escuela" (Darling-Hammond y McLaughlin, 1996, pág. 211). King y Campbell-Allan (capítulo 7) consideran algunos de los elementos de liderazgo necesarios para iniciar y mantener un examen productivo del trabajo de los alumnos en una escuela o un distrito escolar. En el capítulo 8, Smith y Ruff describen una asociación entre la escuela y la universidad que suministra recursos para la investigación y la reflexión centradas en el alumno y con base en la escuela.

DE LA CALIFICACIÓN A LA COMPRENSIÓN

Detrás de todos los procesos que aquí se explican existe la convicción de que cada proceso individual debe ser parte de una cultura en la que se valoren, examinen y analicen los trabajos y el desempeño de los alumnos. Los procesos se desarrollan y aplican con la esperanza, y en la convicción, de que lo que sucede en el ámbito de la enseñanza formal ocurre en mayor medida fuera de

éste, tal como los docentes confían en que los alumnos que practican la lectura y el análisis de textos en clase también lo harán por su cuenta.

Paul Allison, uno de los autores de este libro, señala que los procesos formales, como el Protocolo de Focalización del Aprendizaje o la Junta de Evaluación Colectiva, son especialmente útiles como "ejemplos para inspirarse, y no para emular" cuando los docentes elaboran procesos dirigidos a cumplir sus propios objetivos (comunicación personal, enero de 1996).

En el Colegio Secundario Fannie Lou Hamer Freedom, del Bronx, por ejemplo, los docentes y otros profesionales leen los portfolios de cinco o seis alumnos dos veces por año –por regla, no las de sus propios alumnos– y les responden por carta a los estudiantes. Luego se reúnen para observar y analizar muestras de portfolios y de cartas. Han creado su propio proceso para examinar el trabajo de sus alumnos y reflexionar al respecto a medida que desarrollan el sistema de graduación por portfolios de la escuela y, más generalmente, van creando una "cultura del portfolio" (Wolf, Bixby y Gardner, 1991) en todo el colegio.

Las escuelas y los docentes emplean múltiples maneras de examinar y reflexionar sobre el trabajo de los alumnos dentro y fuera de sus aulas y comunidades escolares. Algunas de esas maneras se describen en este libro; otras son elaboradas por los docentes "sobre la marcha". Ninguna da por resultado algo tan preciso como una puntuación numérica, pero todas tienen el invalorable potencial de aumentar la comprensión acerca de los niños, el aprendizaje y la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Alverno College (1985): *Assessment at Alverno*, Milwaukee, WI.
Calkins, L. (1983): *Lessons from a child: On the teaching and learning of writing*, Portsmouth, NH, Heinemann.
Carini, P. (1979): *The art of seeing and the visibility of the person*, Grand Forks, North Dakota Study Group on Evaluation.
— (1982): *The lives of seven children*, Grand Forks, North Dakota Study Group on Evaluation.

Comer, J. (febrero de 1996): Panel de discusión, Seminario ATLAS, Cambridge, MA.
Darling-Hammond, L. (1988): "Policy and professionalism", en A. Lieberman (comp.), *Building a professional culture in schools*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 55-77.
—(1996): "The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education", *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
Darling-Hammond, L., Ancess, J. y Falk, B. (1995): *Authentic assessment in action: Studies of schools and students at work*, Nueva York, Teachers College Press.
Darling-Hammond, L. y McLaughlin, M. (1996): "Policies that support professional development in an era of reform", en M. McLaughlin e I. Oberman (comps.), *Teacher learning: New policies, new practices*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 208-218.
Devaney, K. y Sykes, G. (1988): "Making the case for professionalism", en A. Lieberman (comp.), *Building a professional culture in schools*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 3-22.
Duckworth, E. (1996): *The having of wonderful ideas and other essays on teaching and learning*, Nueva York, Teachers College Press.
Educational Extension Service (1996): *Changing minds*, Michigan State University, boletín 12.
Elbow, P. (1981): *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*, Oxford, UK, Oxford University Press.
Gardner, H. (1983): *Frames of mind*, Nueva York, Basic Books.
Jervis, K. (1996): *Eyes on the child: Three portfolio stories*, Nueva York, Teachers College Press.
Jervis, K. y Weiner, A. (1991): "Looking at a child's work", en K. Jervis y G. Montag (comps.), *Progressive education for the 1990s: Transforming practice*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 114-123.
Kruse, S.; Louis, K. S. y Bryk, A. (1994): "Building professional community in schools", en *Issues in Restructuring Schools*, Madison: Center on Organization and Restructuring of Schools, University of Wisconsin-Madison, informe n° 6; págs. 3-6.
Lieberman, A.; Saxl, E. y Miles, M. (1988): "Teacher leadership: Ideology and practice", en A. Lieberman (comp.), *Building a professional culture in schools*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 148-166.
McDonald, J. (1996): *Redesigning school: Lessons for the 21st century*, San Francisco, Jossey-Bass.
McLeod, B. (1994): *Language and learning: Educating linguistically diverse students*, Albany, State University of New York Press.
Meier, D. (1995): *The power of their ideas*, Boston, Beacon.

Mitchell, R. (1996): *Front-end alignement: Using standards to steer educational change*, Washington, DC, The Education Trust.
Newmann, F., Secada, W. y Wehlage, G. (1995): *A guide to authentic instruction and assessment: Vision, standards, and scoring*, Madison, Wisconsin Center for Education Research.
Ogbu, J. (1991): "Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective", en M. Gibson y J. Ogbu (comps.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland, págs. 3-33.
Perrone, V. (1991): A *letter to teachers: Reflections on schooling and the art of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.
Prospect Archive and Center for Education and Research (1986): *The Prospect Center documentary processes*, North Bennington, VT.
Resnick, L. (1987): *Education and learning to think*, Washington, DC, National Academy Press.
Romaine, S. (1995): *Bilingualism*, Oxford, UK, Blackwell.
Schön, D. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
Schwarz, P. (23 de noviembre de 1994): "Needed: School-set standards", *Education Week*, págs. 34-44.
Shaughnessy, M. (1977): *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*, Oxford, UK, Oxford University Press.
Szabo, M. (1996): "Rethinking instruction: Building habits of effective inquiry", en M. McLaughlin e I. Oberman (comps.), *Teacher learning: New policies, new practices*, Nueva York, Teachers College Press, págs. 73-91.
Talbert, J. y McLaughlin, M. (1994): "Teacher professionalism in local school contexts", *American Journal of Education*, 102(2), 123-153.
Vygotsky, L. (1962): *Thought and language*, Cambridge, MA, MIT Press.
Wasley, P., Hampel, R. y Clark, R. (1997): "The puzzle of whole school change", *Phi Delta Kappan*, 78 (9), 690-697.
Wolf, D.P. (diciembre/enero 1988): "Opening up assessment", *Educational Leadership*, págs. 24-29.
—(1989): "Portfolio assessment: Sampling student's work", *Educational Leadership*, 46(7), 35-39.
—(abril de 1996): *Performance assessment collaboratives for education (PACE)-A multidistrict effort*. Trabajo presentado en el encuentro anual de la American Education Research Association, Nueva York.
Wolf, D. P.; Bixby, J. y Gardner, H. (1991): "To use their minds well: Investigating new forms of student assessment", en G. Grant (comp.), *Review of research in education*, 17, Washington DC, American Educational Research Association.