

Experiencia y registro de una evaluación interna y los siempre nuevos desafíos de un proceso educacional

Karen Fraser Colby de Mattos¹

"La experiencia me forma y me transforma"

Jorge Larrosa.

7.1 Introducción

Me gustaría compartir con el lector el trabajo de evaluación interna de producción textual que se realiza en la Asociación Escuela Graduada de São Paulo (*Graded School*) desde 2007. No tengo la pretensión de prescribir lo que *debe* ser realizado en las escuelas, en general, ya que cada una tiene su propia historia, sus propias características y sus propios desafíos, pero sí de describir nuestra experiencia y, a partir de ella, tal vez, poder inspirar otras prácticas docentes, de registro e, incluso, de evaluación interna. En este sentido, pasaremos a relatar cómo ha sido nuestro proceso de investigación, análisis y reflexión, que está siempre en discusión, construcción y perfeccionamiento. Por ello, buscaremos también reflexionar sobre posibles respuestas para los nuevos desafíos que surgen, ahora, en nuestra gestión.

7.2 Breve relato acerca del trabajo anterior

En 2006, el Superintendente en esta época (director general de la escuela) planteó un desafío a los profesores de Lengua Portuguesa: crear una evaluación interna de lectura y escritura para los alumnos cuya lengua materna fuera el portugués. La coordinadora pedagógica, profesora Eloísa Galesso, entendiendo que esta sería una oportunidad emancipadora de construir, colectivamente, un instrumento que pudiera mapear lo que realmente ha

¹ Directora pedagógica de la Asociación Escuela Graduada de São Paulo. Correo electrónico: karen.mattos@graded.br

sido aprendido y lo que todavía le falta al alumno aprender en portugués en esta escuela, empezó a formatear la evaluación interna juntamente con el equipo de profesores.

Entonces, de ese modo, la evaluación inició con los grados 5º, 7º y 9º de la Educación Primaria y también con el 2º grado de la Educación Secundaria. El objetivo era aplicar dos evaluaciones de producción textual, a lo largo del año lectivo, conectadas al contenido curricular de cada año escolar. Cada profesor, junto con la coordinadora pedagógica y el profesor de "redacción" (nomenclatura usada en esa época) elaboraron una propuesta de producción textual y una planilla de corrección (rúbrica) para contemplar los conocimientos que serán desarrollados en aula. La producción del alumno era individual y la corrección se hacía por profesores de otros grados.

El proceso de moderación con la participación de la coordinadora pedagógica y de la directora ha sido esencial en la formación del equipo, pues los compañeros correctores y los profesores del grupo evaluado tenían divergencias significativas sobre qué debería ser considerado cierto o errado. La reflexión colectiva ha sido fundamental para que todos los profesores hicieran parte en el proceso de aprendizaje de los alumnos en su vida escolar. Además de los compañeros correctores llenaren la planilla de corrección, estos ofrecían observaciones por escrito para cada alumno, y, para sintetizar los hallazgos de las correcciones, también escribían un reporte, por grupo, que compartían con el profesor, la coordinadora y la directora. Estos registros han servido de guía para debates metodológicos y curriculares.

El resultado fue tan positivo que, en 2008, decidieron incluir otros grados. Así, la evaluación interna de producción textual, denominada en esa época de "examen interno", pasó a contar con todos los grupos de portugués como lengua materna del 5º grado de la Educación Primaria hasta el 3º grado de la Educación Secundaria.

Para la validación académica de esta evaluación interna y para mostrar la seriedad del proyecto, la directora pedagógica en gestión, profesora Angelina Fregonesi, invitó al profesor Dr. João Wanderley Geraldi de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), y, en seguida, al profesor Dr. Valdir Heitor Barzotto de Universidad de São Paulo (USP), que orientó el grupo en una reflexión de su práctica. A partir de este trabajo se escribió el libro *Escrita aos pares: Experiência e registro de uma testagem processual* ("Escrita en pares: Experiencia y registro de un examen procesual", publicado en 2014.

Conforme se aclara en su presentación, el libro:

es fruto de un trabajo colectivo de profesores. Se trata del registro de lo que ha sido vivido, que seguramente no aprehende el todo, y que tiene su valor en la búsqueda que emprenden de un formato significativo para la evaluación de la producción de textos de sus alumnos. (Fregnosi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 7)

El trabajo nace también de una necesidad urgente de profesores que se han sentido poco contemplados como interlocutores de un examen elaborado y aplicado por una institución externa a la escuela, conforme observan sus organizadores (Fregnosi, Galesso y Barzotto, 2014). Práctica, por cierto, bastante común en el escenario educacional brasileño actual. En la percepción de estos profesores, también de acuerdo con Fregnosi, Galesso y Barzotto (2014), principalmente los reportes finales no estaban dirigidos a ellos de manera que pudieran identificar las especificidades de los problemas de escritura que cada alumno presentaba o las formas de solucionarlos. Además de ello, no notaban un direccionamiento más claro al alumno, considerado en su contexto multilingüe, ya que nuestra escuela es binacional.

De ese modo, como observan los autores, "si el habla acerca del trabajo del profesor se vuelve pública solamente por los sujetos que hablan de él mediante una observación externa o de quienes ha formado, tal vez este hablar quede incompleto". De ahí, los autores resaltan y concluyen "la importancia emancipadora de que el profesor tenga el poder de hablar, por escrito, lo que hace" (Fregonesi, Galesso y Barzotto, 2014, p. 8).

El examen procesual, que hoy llamamos de *evaluación interna*, se presenta como posibilidad de autoría del mismo equipo escolar. Esta autoría se configura en los siguientes aspectos resumidos a continuación:

- En la elaboración;
- En el desarrollo de criterios de corrección;
- En las decisiones que serán atendidas en el currículo y;
- A la metodología de trabajo de equipo de profesores.

7.3 El lugar de la *Graded School*: contextualizando el lector

Creo que es fundamental contextualizar la escuela para que el lector pueda entender mejor nuestras elecciones. Graded School, Asociación Escuela Graduada de São Paulo, es una escuela americana, privada y sin ánimo

de lucro, fundada en 1920, para atender familias expatriadas y brasileñas residentes en São Paulo. En 1973, la escuela fue reconocida por Ministerio de Educación de Brasil (MEC). A lo largo del tiempo, la escuela empezó a ofrecer a los alumnos la posibilidad de obtención de un diploma triple, que consiste en: diploma americano, brasileño e IB Diploma (International Baccalaureate).

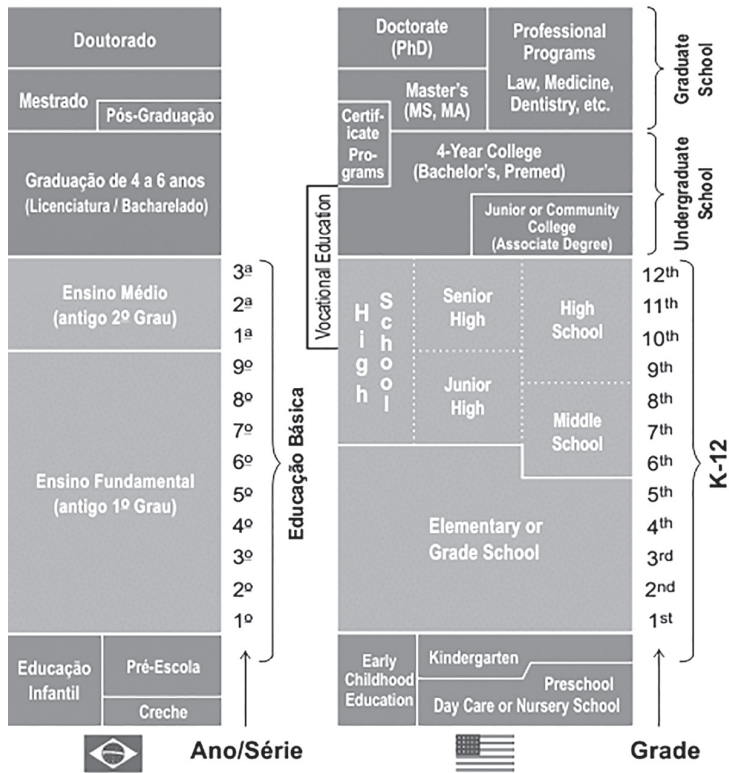
Pese a que la escuela haya seguido los criterios necesarios exigidos por el Ministerio de Educación de Brasil, las funciones de superintendente y de la dirección de los segmentos del currículo internacional (Lower School: de la Educación Infantil al 5º grado, Middle School: del 6º al 8º grado y High School: del 9º al 3º grado de la Educación Secundaria) son ejercidas por expatriados. Alrededor de un 50% del cuerpo docente también es expatriado. Los profesionales expatriados, generalmente, suelen permanecer en la escuela de dos a seis años, tiempo suficiente, si así desean, para desarrollar competencia intermedia en lengua portuguesa y conocimiento de la cultura local. En cada nueva administración hay necesariamente cambios en la cultura escolar. Desde 2006, fecha de inicio de este proceso de evaluación, tuvimos la presencia de tres superintendentes en la escuela con visiones y gestiones dispares.

Vale resaltar que, a pesar de la escuela tener más de 1200 alumnos, inscritos desde la Educación Infantil (alumnos de tres a cinco años de edad) hasta la Educación Secundaria (alumnos de quince a dieciocho años), de este total, solamente un 30% de los que entran en la escuela en la Educación Infantil terminan la Educación Secundaria en la institución, puesto que la movilidad de las familias también es alta. Asimismo, más de un 40% de los alumnos son expatriados y hay una representatividad de más de treinta y cinco países diferentes en la escuela. De un 60% de alumnos brasileños inscritos, alrededor de un 20% han vivido gran parte de sus vidas en otros países (repatriados), por lo tanto, su lengua académica dominante, en general, es el inglés.

7.4 La equivalencia de grados brasileña y norteamericana

A continuación, hay una tabla para demostrar mejor la equivalencia de los grados escolares brasileños y americanos.

Tabla 1. Equivalencia de niveles



Fuente: <http://www.sk.com.br/sk-edsys.html>

7.5 Nueva dirección, nuevos desafíos

Asumí la dirección pedagógica de la escuela en enero de 2015 y, a pesar del excelente trabajo realizado por el equipo de lengua portuguesa y por el equipo de gestión anterior del Programa Brasileño, asimismo, había la necesidad de deconstruir la idea de que lengua portuguesa no era tan importante como lengua inglesa en la escuela, y que la enseñanza de lengua portuguesa era débil.

En agosto de 2016, cuando la coordinadora pedagógica se jubiló, esta vacante del Programa Brasileño fue, temporalmente, extinta debido a la crisis económica en Brasil. De modo que, para poder realmente resignificar el trabajo de alta calidad de lengua portuguesa en la escuela y hacer intervenciones en el currículo, a partir de las experiencias de estos profesores altamente cualificados, necesitábamos también repositionar la evaluación

externa² como un instrumento investigativo visando la mejora del aprendizaje y la reflexión sobre la enseñanza.

Para poder elevar el estatus de la lengua portuguesa en la escuela, invité tres profesoras del equipo para que lideraran estos movimientos de evaluación e investigación: profesora Sandra Lima, que lidera la evaluación externa de Lectura y Producción Textual, profesora Dra. Andrea Colsato, que lidera la evaluación interna de Producción Textual y profesora Luciana Castro, que lidera los estudios para la construcción de una evaluación interna de Lectura. Ellas, juntamente con los Jefes de departamento de lengua portuguesa, profesora Dra. Rosana Ramos, profesor Aleixo Guedes y profesora Adriana Silveira, están resignificando las iniciativas del Departamento de lengua portuguesa. Empezamos a analizar los datos que teníamos de nuestros alumnos y a reflexionar y enlistar los datos que todavía necesitábamos recolectar para poder revisar y realinear nuestro currículo de Educación Infantil al 3^{er} grado de Educación Secundaria.

Seguimos profundizando en la investigación de los textos de nuestros alumnos con la evaluación interna de producción textual. Al analizar e investigar nuestra práctica en el contexto específico de la escuela en que trabajamos, tuvimos en cuenta que nuestros alumnos, en gran parte de su día, están inmersos en el inglés, así como en contacto constante con una diversidad cultural y lingüística distinta de las demás escuelas de São Paulo. Fue evidente que no todos nuestros alumnos parten del mismo lugar, no aprenden en el mismo ritmo y tampoco de la misma manera. La mayoría de ellos es hablante de, por lo menos, dos lenguas. Así, usan todos sus recursos lingüísticos cuando se comunican en cualquiera de "sus" lenguas.

El desarrollo de la producción textual de alumnos bilingües es diferente del desarrollo textual de alumnos monolingües. Canagarajah (2006) nos ayuda a reflexionar sobre cómo las competencias de un bilingüe no son simplemente la suma de sus habilidades y competencias en diferentes lenguas, pero que la integración de estas habilidades y competencias es lo que las hacen cualitativamente distintas. En realidad, las habilidades de los alumnos en cada lengua no se desarrollan, necesariamente, en el mismo ritmo. Lo que un alumno demuestra que sabe en una lengua no siempre es lo mismo que demuestra en otra.

A partir de la premisa de que nuestros alumnos traen con ellos conocimientos construidos en otras lenguas, es imprescindible que un

² La escuela usa la evaluación externa de Lectura y de Producción Textual de Cesgranrio una vez al año al final de nuestro año lectivo en los grupos de 5^o, 7^o y 9^o grados.

programa de lengua portuguesa, por excelencia, sea ofrecido por la escuela. Así, es nuestro deber construir puentes para sus nuevos aprendizajes y ayudar a nuestros compañeros profesores de lengua inglesa, que en su mayoría son monolingües, a que amplíen sus miradas con respecto a nuestros alumnos.

A pesar de que nuestros alumnos presentaban errores comunes a alumnos monolingües hablantes de portugués, verificamos también cuestiones que evidenciaban errores cometidos por alumnos multilingües.

If we do not look holistically at a student's biliterate writing, we will not see all that a child can do, which can have detrimental effects for a child and lead to ineffective instruction – we need to assess what they know in their entirety across languages so we can teach to their potential. (Escamilla, 2014)³

Para realizar un análisis sistemático de lo que nuestros estudiantes ya saben y de las recurrencias que aparecen en los textos que no habíamos previsto, repensamos nuestra práctica. Para poder hacer este análisis de lo que es común a monolingües y lo que es común a bilingües, decidimos cambiar nuestro proceso de "corrección" de la evaluación interna de producción textual para así poder mapear, de manera más precisa, el lenguaje de nuestros alumnos y, entonces, poder identificar patrones, ocurrencias y recurrencias en sus vidas de bilingüismo para que puedan llegar a un nuevo nivel de producción textual.

Decidimos igualmente ampliar el alcance de la investigación, incluyendo a los alumnos del 4º grado de Educación Primaria I hasta el 3º grado de Educación Secundaria, que conforman las aulas de Portugués Como Lengua de Herencia y los extranjeros que están en el nivel avanzado de Portugués como Lengua Adicional.

Como plantea la profesora Dra. Leila Iannone: "Es necesario una dosis significativa de humildad intelectual para percibir en cada trabajo cuales han sido los avances, los equívocos y las inconsistencias" (1997, p. 200). Así, bajo el liderazgo de la profesora Dra. Andrea Colsato, en colaboración con los jefes de departamento de lengua portuguesa de los segmentos de Educación Primaria I, Educación Primaria II y Educación Secundaria, decidimos hacer un análisis más individualizado y minucioso de *cada* alumno. Para ello, necesitaríamos, de hecho, de mediadores externos que nos auxiliaran en

³ Traducción: "Si no miramos holísticamente para la escrita de un estudiante bilingüe, no vamos a ver todo lo que un niño es capaz de hacer, lo que puede tener efectos negativos para el niño y llevar a la instrucción ineficiente —necesitamos evaluar lo que ellos saben de manera integral a través de las lenguas para poder enseñar de acuerdo con su potencial" (Escamilla, 2014).

la recolección de estos datos de manera sistemática, lo que se ha vuelto un trabajo bastante laborioso.

De esta manera, bajo la orientación del profesor Dr. Valdir H. Barzotto de la Universidad de São Paulo, resolvemos trabajar con alumnos de USP para que ellos hicieran esta mediación externa bajo nuestra orientación. La idea no era "corregir" el texto de nuestro alumno, sino leer el texto como alguien más experto y darle una retroalimentación a partir de los criterios establecidos en la planilla (rúbrica), es decir, dialogar y orientar el alumno para que él pudiera reflexionar sobre sus errores y realizar la reescritura del texto. Es importante resaltar que cada grado usa una planilla diferente que refleja criterios específicos de acuerdo con la propuesta del profesor. Además, el mediador externo también dialogaría con el profesor, haciendo un análisis del texto de cada alumno, a partir de los criterios de la rúbrica, y llenaría una planilla enlistando los errores ortográficos de cada alumno.

Así, en este año lectivo, cada profesor de la escuela ha liderado la moderación de sus grupos con los mediadores externos acompañados de los jefes de departamento, de la líder de la evaluación interna y la dirección. El profesor ha compartido su propuesta y ha analizado junto con los moderadores externos los criterios de la planilla de evaluación (rúbrica). En seguida, ha liderado el análisis del texto de un alumno del grupo para que los mediadores pudieran establecer con el profesor de dicho grupo un entendimiento común de lo que era esperado y de cómo intervenir en cada texto.

Además del profesor especificar sus expectativas, durante la moderación, las discusiones se daban acerca de cómo hacer intervenciones que indicaran al alumno lo que él ya sabía y estaba bien hecho, así como, de qué manera este "lector externo" podría establecer una interacción con el alumno y orientarlo a encontrar formas de reflexionar sobre su texto para poder enriquecerlo.

Compartimos, con cada mediador, la pauta de datos con los criterios de cada año, la lista de códigos de revisión que debería ser usada en el texto del alumno y una planilla con una lista de errores ortográficos para que pudieran adicionar ejemplos de los errores de cada alumno, además de un espacio para hacer observaciones sobre cada alumno que el corrector creyera pertinente, dirigidas al profesor. Reemplazamos el reporte de clase, que antes era hecho, por esta planilla de observaciones individualizadas de cada alumno, para poder transformar esta mediación en un proceso más interactivo entre el alumno y sus lectores (profesor y mediadores externos) y de datos relevantes de investigación para el profesor.

Los mediadores han sido orientados para dejar pequeñas notas en los textos de los alumnos con la intención de contribuir para que ellos avanzaran en su escritura y se volvieran mejores escritores. Al final de la moderación, el profesor de la escuela entregó a los mediadores un texto de un alumno con notas hechas por el profesor juntamente con una rúbrica diligenciada como "modelo". Este proceso también ha sido acompañado por el profesor Dr. Valdir Heitor Barzotto.

Las reflexiones de nuestros profesores acerca del nuevo proceso han sido muy importantes tanto antes como después de las devoluciones de cada "mediador" en el primer semestre del año lectivo. A partir de estas reflexiones, refinamos nuestro proceso para el segundo semestre lectivo. En el retorno de las vacaciones, nuestra intención es hacer el análisis de los avances y de los equívocos de este nuevo proceso para poder pensar hasta qué punto estamos ayudando a nuestros alumnos a desarrollar su competencia escritora y sus habilidades de análisis y reflexión sobre su proceso de aprendizaje.

Establecemos que la primera versión escrita de los alumnos debería ser una evaluación formativa, es decir, no sería atribuida una nota al alumno. Cuando cada profesor recibió las observaciones de los mediadores externos, revisó individualmente con sus alumnos para que ellos pudieran entender cómo mejorar su texto. Además, el profesor ha creado actividades para que los alumnos desarrollaran las habilidades necesarias indicadas en los textos. La reescritura del texto valdría, por lo tanto, como una evaluación final en la cual el alumno recibiría una nota. Los alumnos también hicieron una reflexión sobre sus producciones, analizando los comentarios de los mediadores e indicando lo que les ha ayudado y lo que no ha ayudado en su reescritura.

A partir de los datos recolectados, el profesor de cada grado puede reevaluar los contenidos del currículo y hacer una corrección en el curso. Nuestro objetivo era investigar para intervenir. Los datos han servido para que reflexionáramos igualmente, como equipo, asumiendo no solamente la responsabilidad por el proceso de aprendizaje de cada alumno, sino también la responsabilidad de autoría de revisión curricular visando lo que es esencial.

En el segundo semestre del año lectivo, los alumnos hicieron una nueva evaluación de producción textual y pudieron comparar su desempeño y sus aprendizajes en una reflexión metacognitiva.

A pesar de los alumnos de USP entendieron sobre la importancia de esta retroalimentación minuciosa al alumno, ellos también han comprendido cómo este proceso es laborioso. Por la cualidad de las correcciones, pudimos notar que algunas propuestas estaban más claras y la moderación de

algunos profesores había sido más precisa que la de otros. Algunos correctores han tenido dificultades en corregir textos con cuyas ideas no estaban de acuerdo y esto tuvo un impacto en la calidad de las correcciones, afectando el rigor en la identificación de inconsistencias. Algunos moderadores han tenido dificultad en ajustar sus observaciones de acuerdo con las diferentes franjas etarias. Sin embargo, ha sido igualmente una oportunidad de trabajar el lugar de la subjetividad de la evaluación y la importancia de tener un espacio donde diferentes perspectivas pueden ser respetadas.

7.6 Consideraciones finales

Más allá de mirar para la producción escrita de nuestros alumnos en lengua portuguesa, estamos perfeccionando nuestra mirada para entender este recorrido "bilingüe" y pluricultural de ellos, pues el desarrollo de la escritura de alumnos bilingües sucede de forma diferente de los alumnos monolingües. Escamilla (2006) postula que los profesores de dos lenguas deben fijarse en el desarrollo de la escrita del bilingüe a partir de sus potencialidades y no a partir de sus déficits.

Además del trabajo de escritura desarrollado por los profesores de lengua portuguesa por una perspectiva bilingüe y bicultural, empezamos a enfocarnos también en el estudio y construcción colectiva de instrumentos que pudieran mapear la competencia lectora de nuestros alumnos. ¿Qué el alumno ya sabe?, ¿qué necesita aprender todavía? y ¿qué necesita perfeccionar? Sin embargo, debido al ámbito elegido para este trabajo, no vamos a profundizar demasiado en estas cuestiones, que serán debidamente tratadas en otro texto.

Por lo tanto, al hablar de la evaluación interna y de nuestras reflexiones sobre la escrita y la lectura de nuestros alumnos bilingües, ponemos en pauta una perspectiva pluricultural que trata todas las lenguas y culturas de nuestros alumnos como recursos potentes y no como déficits y/o problemas.

Referencias

- Canagarajah, A.S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English*, 68(6), 589-604.
- Escamilla, K. (2006). Semilinguism Applied to the Literacy Behaviors of Spanish-Speaking Emerging Bilinguals: Biliteracy or Emerging Biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), 2329-2353.
- Escamilla, K. (2014). *Biliteracy from the Start: Literacy Squared in Action*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Fregnosi, A., Galesso, E. y Barzotto, V.H. (orgs) (2014). *Escrita aos pares – experiência e registro de uma testagem processual*. São Paulo: Paulistana.