

# Hacer el Aprendizaje Visible: Redefiniendo los Grupos de Aprendizaje en las Escuelas\*

Por *Melissa Rivard* y *Mara Krechevsky*

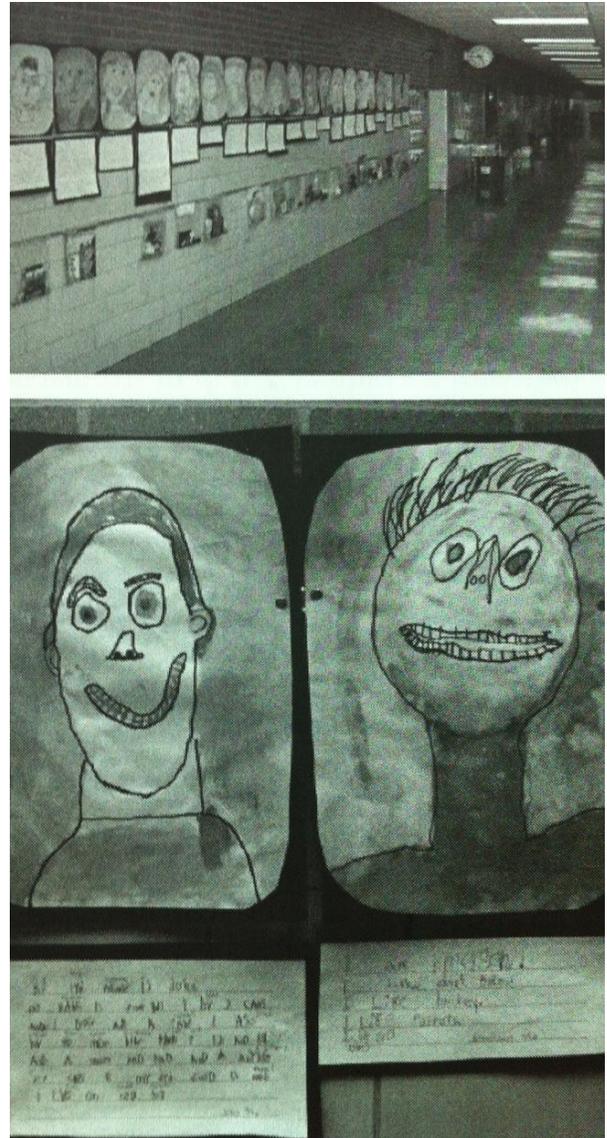
Traducido por *Patricia León Agustí* y *María Ximena Barrera*

## La Colaboración entre el Proyecto Cero y Wickliffe

La primera vez que entramos al Wickliffe Progressive Community School en la primavera del 2006, vimos grandes fotografías en blanco y negro de los docentes y de otros empleados, acompañadas de textos en donde expresaban su misión personal. En una pared, Mark Carter, docente de quinto elemental escribió: “Escogí enseñar en Wickliffe porque creo que nuestra escuela comunitaria puede guiar a los estudiantes para ser ciudadanos pensantes, cuidadosos y compasivos, responsables con el medio ambiente y aprendices de por vida.” En otra pared, Brenda Boyd, profesora de primero y segundo elemental escribió: “Como profesora progresista, creo que según se enseñe a los niños, así aprenden a vivir. A los niños a quienes se les enseña que sus ideas son importantes, aprenden que ellos son importantes.”

Los corredores mostraban qué se estaba aprendiendo en las aulas, desde el estudio de formas de arte africanas hasta los resultados de un experimento en ciencias sobre fusión. Trabajos de arte originales de estudiantes y de grupos se encontraban en los corredores y comunicaban el sentido del individuo en la comunidad. En una pared, había fotografías de parejas de amigos de diferentes grados, junto con autorretratos y entrevistas de “amigos por amigos.” (Ver Figura 1) Al encontrarnos con tal riqueza, inmediatamente sentimos una gran afinidad con esta escuela.

En ese momento el proyecto de Hacer Visible el Aprendizaje (HVA) se encontraba en su noveno año. El



**Figura 1.** Autorretratos y entrevistas de “Amigos por Amigos.”

\* Tomado de: *The Ohio Visible Learning Project: Stories from Wickliffe Progressive Community School*. Editores: Fred Burton, Mara Krechevsky y Melissa Rivard. 2011.

propósito del proyecto era investigar el poder del grupo para apoyar el aprendizaje de niños y adultos. El HVA comenzó como un proyecto de colaboración entre los investigadores del Proyecto Cero en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de Harvard y educadores de los Centros Municipales de Preescolar e Infancia en Reggio Emilia, Italia. Durante los cinco años anteriores habíamos trabajado con equipos de docentes de preescolar a doceavo grado de diferentes escuelas públicas en Massachusetts, pero nunca lo habíamos hecho con todos los profesores. Cuando el director de Wickliffe, Fred Burton nos invitó a trabajar con todo el profesorado de primaria del colegio, no dudamos en hacerlo.

Wickliffe tenía características que auguraban una buena colaboración:

1. Los diez principios de una educación progresista de la escuela que guiaban el enfoque de enseñanza y aprendizaje de los docentes (Ver Apéndice).
2. Los padres y los empleados antiguos que habían escogido la escuela por su enfoque educativo.
3. Un fuerte sentido de comunidad entre familia, escuela e instituciones locales.
4. Tiempo para que el personal hablara sobre el trabajo de los estudiantes.
5. Un gran compromiso hacia las artes como forma importante de expresión y comunicación.
6. Apoyo administrativo, que incluía dar un espacio para la práctica reflexiva en medio de los mandatos estatales y distritales.

Lógicamente como todas las escuelas Wickliffe tenía áreas para crecer. Los docentes apreciaban y respetaban las ideas de los otros, sin embargo con frecuencia faltaba la crítica. Las conversaciones en que estuvimos presentes, aunque fueron ricas e inspiradoras, algunas veces les faltaba el enfoque o la estructura para llevarlas más allá. La abundancia de trabajo del estudiante en las paredes, aunque motivante, en ocasiones generaba saturación visual.

La colaboración se llevó a cabo desde el 2005 hasta el 2011 (ver Tabla 1). Durante el primer año, nos reunimos con un grupo de indagación de 16 docentes, quienes habían expresado interés por apoyar el aprendizaje en grupos, recogiendo y examinando la documentación del aprendizaje de los niños. En el segundo y tercer año, Fred involucró a todo el colegio en el proceso de indagación. El pidió a los docentes y a los padres que fueran parte de los Grupos de Indagación de Wickliffe (GIW) para explorar inquietudes relacionadas con cómo hacer más significativo el aprendizaje individual y grupal. Al final de cada año se hacía una exhibición de HVA de todo el colegio abierta al público.

<b>2005-2006</b> <i>Grupo de Indagación Inicial</i>	<b>2006-2007</b> <i>Exploración (Toda la escuela)</i>	<b>2007-2008</b> <i>Desarrollando habilidad (Toda la escuela)</i>	<b>2008-2009</b> <i>Consolidación</i>	<b>2009-2011</b> <i>Difusión</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de paneles de documentación para exponerlos en el Instituto de HVA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformación de GIW.</li> <li>• Conferencias telefónicas quincenales</li> <li>• Dos o tres visitas al año.</li> <li>• Primera exhibición en la primavera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuación de las conferencias telefónicas y las visitas.</li> <li>• Segunda exhibición en la primavera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transición del liderazgo a Chris Collaros.</li> <li>• Conferencias telefónicas mensuales con el Proyecto Cero.</li> <li>• Participación en el Instituto del Proyecto Cero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donación de dos años para escribir un libro y crear un DVD.</li> <li>• Participación continua en el Instituto del Proyecto Cero.</li> </ul>

**Tabla 1.** Cronología del Proyecto de Aprendizaje Visible en Ohio

A lo largo de nuestro trabajo en Wickliffe, dos ideas estuvieron presentes en todo lo que hicimos: 1) El poder de los grupo, particularmente pequeños, para apoyar la enseñanza y el aprendizaje; 2) La documentación del aprendizaje de los niños y los adultos como manera de dar forma, profundizar y ampliar el aprendizaje.

## **El Poder de los Grupos**

La globalización y la nueva economía exigen la habilidad para aprender y funcionar en grupos cada más diversos. Sin embargo, en la mayoría de escuelas en los Estados Unidos el enfoque casi siempre promueve el desempeño y el logro individual, especialmente en el momento de la valoración.

El proyecto HVA invita a los educadores a pensar en la documentación, ponerla en práctica y apoyar el aprendizaje en grupos. El aprendizaje en grupos es central para la construcción del aprendizaje individual. El aprendizaje en grupo no sólo amplía la comprensión del individuo sobre el contenido, sino que también ayuda a los individuos a desarrollar capacidades críticas para la participación en una sociedad democrática. En un grupo, los individuos aprenden a manejar múltiples perspectivas, negociar significados e ideas, desarrollar y compartir opiniones y manejar el desacuerdo y el conflicto.

Definimos el aprendizaje en grupo como un *conjunto de personas involucradas emocional, intelectual y estéticamente en la solución de problemas, creación de productos y en la forma de encontrar el sentido a cómo cada persona aprende de manera autónoma y a través de las formas de aprendizaje de otros* (Proyecto Cero y Reggio Children, 2001). Esta definición se diferencia de las tradicionales por lo menos de cuatro maneras:

- Los miembros del grupo de aprendizaje incluyen tanto adultos como niños.
- Los grupos de aprendizaje tienen en cuenta lo emocional y lo estético, así como las dimensiones intelectuales del aprendizaje.
- Los grupos de aprendizaje crean y transmiten conocimiento.
- Documentar el aprendizaje de los niños da forma y amplía qué y cómo aprende el grupo.

Ahora discutiremos cada característica con ejemplos tomados del Proyecto de Aprendizaje Visible en Ohio (AVO), como se ha denominado el trabajo HVA en Wickliffe.

## **Los Miembros del Grupo de Aprendizaje Incluyen tanto Adultos como Niños**

La mayoría del tiempo, cuando pensamos en un grupo de aprendizaje en la escuela vemos a los niños como aprendices y a los adultos como docentes. Sin embargo, los adultos (docentes, padres, directivos y miembros de la comunidad) también deben ser considerados aprendices, aunque el enfoque de su aprendizaje puede ser diferente. Las instituciones educativas deben ser lugares de indagación para todos los participantes. A través de una documentación y una observación cuidadosas del aprendizaje de los niños, los docentes desarrollan nuevas ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Los padres y las directivas también pueden participar en este proceso.

En el Proyecto de AVO, los docentes y los padres conformaron Grupos de Indagación de Wickliffe (GIW) teniendo en cuenta intereses compartidos y articulados en preguntas tales como: “¿Cómo utilizar la pregunta para profundizar el aprendizaje social y académico en el aula?” o “¿Cómo documentamos el aprendizaje positivo en todos los contextos para niños con necesidades especiales?”

El proceso de escoger una pregunta GIW llevó a una mayor claridad acerca de qué esperaban aprender los adultos. Los criterios para identificar una preguntan eran:

- Se conecta directamente para apoyar el aprendizaje del estudiante.
- Es de interés para usted y para otros.
- Se conecta con la misión de la escuela (Los Diez Principios de la Educación Progresiva en Wickliffe).
- Es de tamaño manejable.
- Es asequible al estudiante (si los docentes deciden involucrarlos en la indagación).
- Se puede parafrasear de manera sucinta y motivante.

Los GIW tenían dos propósito principales: 1) Enriquecer la práctica cotidiana de manera que se conecte con uno o más de los diez principios; 2) Hacer público el aprendizaje de los estudiantes y de los adultos, a través de notas, reuniones, documentación publicada dentro y fuera del aula y exhibiciones de aprendizaje en la primavera. Esta visibilidad llevó a los docentes a ser más conscientes en el momento de diseñar experiencias de aprendizaje para los estudiantes e identificar los siguientes pasos. Los GIW se reunían durante una hora y cuarto, dos veces al mes. Los tamaños de los grupos variaban entre 3 y 9 miembros. En cada reunión, uno o más miembros traía documentación que ilustraba el pensamiento de los niños. Cada grupo seguía una agenda similar (ver Cuadro 1).

#### **Agenda de Reunión de GIW**

- I. Revisar la meta y la agenda de la reunión, las normas del grupo y las notas de la última reunión.
- II. Revisar en silencio la documentación relacionada con una pregunta.
- III. Discutir la documentación utilizando una rutina de pensamiento sencilla (ver [www.pz.harvard.edu/vt](http://www.pz.harvard.edu/vt)) o un protocolo (ver [www.pz.harvard.edu/mlv](http://www.pz.harvard.edu/mlv)).
- IV. Identificar quién traerá la documentación para la siguiente reunión.
- V. Reflexionar brevemente sobre cómo fue la reunión.
- VI. Tener un minuto de reflexión escrita: ¿Cuál es la idea principal que se lleva de la reunión? ¿Qué pregunta se queda sin respuesta? (Angelo & Cross, 1993).

**Cuadro 1.** Estructura de una Reunión GIW

Fred aceptó gustoso su papel como aprendiz, al entrevistar estudiantes, docentes y padres para determinar qué se aprendía en la reunión quincenal de la ciudad, realizada en la escuela y luego compartir sus hallazgos en la exhibición durante la primavera. El también cambió la forma de evaluar a los docentes (ver Capítulo 11 para tener un ejemplo de la forma en que el actual director de Wickliffe hace la evaluación). Por ejemplo, Fred documentó las conversaciones de un docente con un pequeño grupo de estudiantes y utilizó esa documentación para conectar la discusión de seguimiento con el aprendizaje del estudiante.

Los padres de Wickliffe también empezaron a verse como aprendices. Durante cada visita a la escuela hicimos presentaciones a los padres. Después de las primeras dos visitas los docentes también compartieron su trabajo con los padres para mostrar el impacto que tenían las ideas del HVA en el aprendizaje del estudiante. Como respuesta, uno de los padres hizo la siguiente reflexión: “Me ha impactado cómo el aprendizaje en grupo invita a los niños a traer a colación diferentes puntos de vista, soluciones, etc. Me acuerdo que cuando estaba en la escuela sólo me motivaban a dar la respuesta ‘correcta’”. Otra persona escribió:

“Pienso que en últimas el individuo es una falacia. No podemos vivir aislados. Como lo dijo un padre esta noche: ‘incluso el individuo que trabaja solo está informado por el grupo.’ Hacer énfasis en el individuo como ‘aprendiz’ es ocultar la realidad de que existimos en grupos... observe o pregunte a cualquier adolescente. El movimiento y la dirección del grupo es increíblemente vital e importante. Reconocer al ‘grupo’ permite que esa realidad respire, se desarrolle y crezca...”

La pregunta guía del GIW de los padres (“¿Cómo podemos aplicar lo que estamos aprendiendo acerca del proyecto HVA y la documentación en el hogar?”) surgió en una de las reuniones de padres y docentes. Los miembros del GIW de los padres también transformaron los foros públicos, tal como la reunión de información para nuevas familias, al facilitar conversaciones en pequeños grupos basadas en la documentación del aprendizaje de los niños. Como se verá en el Capítulo 9, los docentes comenzaron a invitar a los padres al aula *durante* los momentos clave del desarrollo de una unidad o proyecto para involucrarlos de manera más profunda en el proceso de aprendizaje.

Con el tiempo los docentes de Wickliffe comenzaron a incluir más sus propias reflexiones en la documentación dentro y fuera del aula. En esta documentación incluyeron, tanto las observaciones de los niños como las reflexiones acerca de esas observaciones. Molly Hinkle agregó sus propios pensamientos en un globo de diálogo publicado en la pared, junto a las reflexiones de sus estudiantes sobre el papel de la escucha en el aprendizaje:

“En este momento estoy aprendiendo dos cosas. Primero, aprendo mucho más acerca de mis estudiantes y su pensamiento si estoy realmente enfocada y escuchando. Algunas veces trato de hacer muchas cosas al mismo tiempo y me pierdo del aprendizaje que puede suceder. Segundo, estoy aprendiendo que muchos de mis estudiantes piensan sobre la escucha cuando tiene que seguir instrucciones. Creo que hay mucho más que eso. Ahora sé que debo trabajar con los estudiantes sobre la escucha... Y no habría sabido eso si no hubiera escuchado (Krechevsky, Rivard y Burton, 2010, p. 66).”

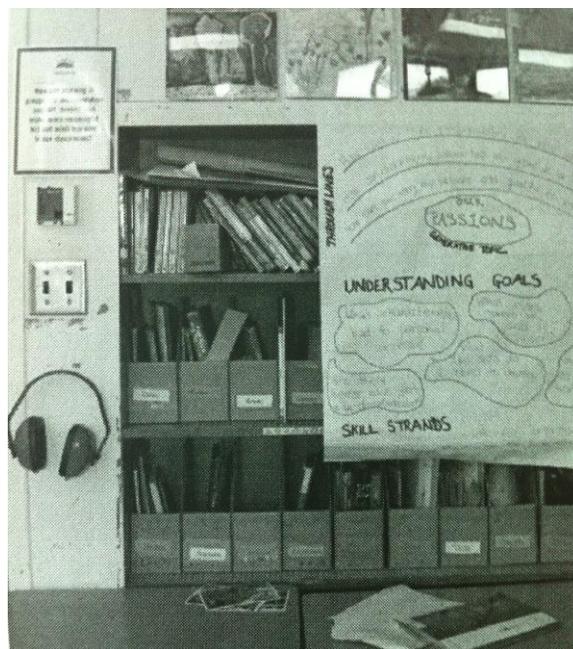


Figura 2. Las metas de la clase de Tamar Sorin.

Los docentes publicaron sus propias respuestas a ciertas tareas junto con las respuestas de los niños. También invitaron a los padres a participar en la conversación de aprendizaje. Por ejemplo: Tamar Sorin, profesora de cuarto elemental colgó la siguiente pregunta en su aula: “¿Cómo puedo responsabilizarme por mi propio aprendizaje y cómo se ve cuando lo estoy haciendo?” (ver Figura 2)

Las respuestas de los estudiantes fueron desde “revisar mi propio trabajo”, “hacer preguntas” y “hacer predicciones” hasta “explorar temas que son de interés” y “ensayar nuevas experiencias”. Tamar también colgó un Tablero de Grafiti para Padres en la puerta de su aula con la siguiente pregunta: “¿Qué tipo de aprendiz quiere que sea su hijo?” Las respuestas de los padres incluían “humilde”, “que tenga confianza en sí mismo”, “independiente y emocionado” y “¡De cualquier tipo!”.

## **Los Grupos de Aprendizaje tienen en cuenta lo Emocional y lo Estético así Como las Dimensiones Intelectuales del Aprendizaje**

Muchos enfoques sobre los grupos de aprendizaje se centran en el logro del conocimiento como meta, sin hacer mucha referencia a las dimensiones emocional y estética del aprendizaje. Sin embargo, creemos que los grupos de aprendizaje deben involucrar lo emocional y lo estético, al igual que las dimensiones intelectuales del aprendizaje. Un componente crítico de los grupos de aprendizaje es la presencia de la pasión compartida que reúne a los individuos y motiva el aprendizaje. Diseñar experiencias de aprendizaje que intencionalmente se dirijan a las cualidades estéticas del proceso y del producto del aprendizaje, puede convertir lo ordinario en extraordinario.

Las fotografías son particularmente efectivas para captar los aspectos emocionales del aprendizaje. El GIW “La Alegría de Aprender” investigó los momentos de compromiso y alegría en la cotidianidad del aula. Sarah Giles, estudiante de docencia que trabajaba en primero y segundo elemental, observó y documentó cuando los estudiantes parecerían especialmente comprometidos con su trabajo. Cuando Patty ayudó a los niños a investigar sus propios intereses, conectados o no al currículo, fueron los momentos en que se veían más comprometidos. Sarah también observó que los niños se veían muy comprometidos cuando trabajaban en parejas o en pequeños grupos. También se dio cuenta que Patty, la profesora de aula, no siempre estuvo consciente de los momentos en que este compromiso ocurrió.

Tener en cuenta la dimensión estética del aprendizaje ofrece al docente una herramienta poderosa para crear ambientes ricos de aprendizaje. La dimensión estética engloba tres componentes: la calidad de los materiales y la configuración del espacio; la naturaleza del proceso de aprendizaje, y la naturaleza de las ideas que llevan al aprendiz a indagar. La dimensión estética tiene en cuenta qué puede estimular la curiosidad y cautivar la imaginación de los aprendices. Los docentes buscan materiales o fenómenos que generen transformaciones inesperadas o efectos estéticos. Como lo comentó un docente: “Ahora cuando planeo nuevas unidades, dedico más tiempo al comienzo e incluir a los niños para que encuentren una pregunta candente que prenda la llama de su curiosidad”.

La dimensión estética también motiva a los estudiantes a crear trabajos de buena calidad. En Wickliffe, las aulas siempre habían estado llenas de artefactos que inspiraban reflexiones sobre la relación entre forma y función y la apreciación de belleza. Ahora los docentes comenzaron a establecer la conexión con el aprendizaje de manera más explícita. Especialmente el GIW “Relacionado con las Artes” fue más intencional al enmarcar preguntas y conservar las memorias del grupo semana a semana. Ellos desarrollaron un “Hilo Conductor” de comprensión acerca de cómo el Jazz Americano influye en las artes para enfocar las diferentes experiencias durante la Semana de Las Artes fuera de la escuela.

## **Los Grupos de Aprendizaje Crean y Transmiten Conocimiento**

La meta de muchos enfoques de los grupos de aprendizaje es ampliar el logro individual. Trabajar en un grupo se ve como otra forma de ayudar a los estudiantes individuales a desempeñarse mejor. Sin embargo, el aprendizaje en grupos también puede llevar a crear conocimiento colectivo que es más grande de lo que una persona conoce. El aprendizaje en grupo puede aumentar la capacidad del grupo como tal para resolver problemas o crear productos que un solo individuo no podría lograr. Con el tiempo, así como con las disciplinas

académicas, las escuelas y las aulas que apoyan el aprendizaje en grupo generan y exhiben conocimiento colectivo e individual.

En el pasado, los docentes de Wickliffe frecuentemente hacían una pausa durante una actividad o una lección para pedir a los niños identificar los propósitos subyacentes de lo que estaban haciendo. El proyecto HVA motivó a los docentes a hacer público el significado más amplio de lo que estaban estudiando. Como se dijo anteriormente, todo lo que se exhibía en la exposición de la primavera se vinculaba con uno o más de los Diez Principios de la Educación Progresista de la Escuela. La documentación en los corredores incluyó con más énfasis la construcción de conocimiento comunitario. Elizabeth Glover, docente de quinto elemental, publicó en un panel al lado de su aula los pensamientos de los estudiantes acerca de si debían o no estudiar la selva tropical. Un estudiante de quinto elemental observó que su clase había escrito en su panel de documentación que ellos habían aprendido a escribir cheques, pero no habían ofrecido evidencia que apoyara esta afirmación.

Maureen Reedy publicó en el corredor afuera de su aula de quinto elemental las siguientes preguntas sobre una unidad de ecosistemas (Krechevsky, Rivard y Burton, 2010, p. 68):

1. ¿Qué es importante *que otros* conozcan acerca de lo que hemos aprendido sobre nuestro ecosistema?
2. ¿Cómo podemos compartir con otros lo que hemos aprendido sobre nuestro ecosistema?
3. ¿Cómo su modelo puede *ayudar a otros* a profundizar su comprensión del tema?

Las preguntas muestran un cambio de perspectiva sutil pero importante. En el pasado, Maureen habría presentado estas preguntas a los estudiantes antes de compartir sus productos de aprendizaje al finalizar el estudio. Ahora ella quería que los estudiantes tuvieran en cuenta qué podrían aprender los otros *durante* el proceso de aprendizaje. Este cambio también apoyó el aprendizaje individual al pedirles a los niños que consideraran su aprendizaje desde otra perspectiva.

El GIW “ReQuestor” utilizó lo que habían aprendido sobre hacer preguntas que invitaban a los estudiantes a pensar de manera más profunda y crearon carteles y “un brazalete de tela”, como lo utilizan las defensas en el fútbol americano. Ellos compartieron estos artículos con otros colegas.

El GIW de los Padres creó un “Recordatorio de Nevera” sobre cómo apoyar el aprendizaje de los niños en la casa para distribuirlo la Noche de la Exhibición y en otros eventos de la escuela (ver Capítulo 11).

### **Documentar el Proceso de Aprendizaje de los Niños da Forma y Amplía el Aprendizaje de Cómo Aprende el Grupo**

Prácticamente en todas las aulas de los Estados Unidos, incluso en donde se practican actividades en grupo, la forma básica de valoración continúa siendo el examen y la evaluación. El papel del docente como observador o documentador del pensamiento y el aprendizaje del estudiante brilla por su ausencia. La documentación ofrece una manera de hacer visible el aprendizaje de tal manera que los miembros de un grupo aprendan a través de las formas como otros aprenden.

Definimos la documentación como la práctica de *observar, registrar, interpretar y compartir a través de una variedad de medios el proceso y los productos de aprendizaje con el fin de profundizar y ampliar el aprendizaje*. La documentación cambia la comprensión del docente acerca del grupo y hacia dónde llevarlo. A través de la documentación, los niños y los adultos tienen la oportunidad de visitar nuevamente, individual y colectivamente, el trabajo y las actividades que han planeado y realizado. Los docentes invitan a los estudiantes a compartir y comparar su trabajo individual; incluso la auto reflexión se lleva a cabo con los pares.

Jill Hughes, docente especialista de Kinder a segundo grado en Wickliffe, quería que sus estudiantes (la mayoría con problemas en sus habilidades sociales) se convirtieran en buenos aprendices en grupo. Jill sugirió a su clase que una forma para lograrlo era hacer un seguimiento de cuántas veces los estudiantes participaban en una conversación grupal.

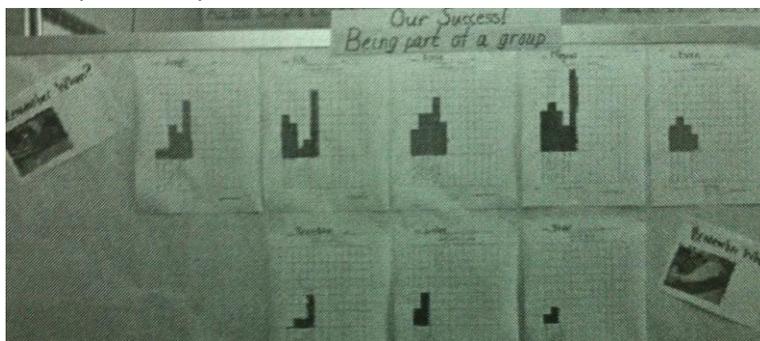


Figura 3. Gráficas de Barra de los Participantes

Un estudiante sugirió utilizar colores para representar a cada una de las personas del grupo. Jill escogió una actividad grupal por semana y creó un gráfico de barras para documentar el número de veces que cada estudiante participaba (ver Figura 3).

Jill le puso a cada barra la fecha y el nombre de la actividad para que los estudiantes pudieran ver con qué frecuencia y cuándo participaron, así mismo reflexionaron sobre qué hizo la diferencia. Cada semana Jill tuvo conversaciones sobre "pensar nuevamente" con cada uno de los niños para llenar la gráfica de barras y hablar sobre los factores que pudieron haber contribuido a la participación del estudiante. Un niño se dio cuenta que estaba más motivado a contribuir al grupo cuando desempeñaba un papel de líder, entonces él y Jill hicieron un juego de roles sobre qué se necesita para ser un buen líder. Otra estudiante que hablaba muy poco se dio cuenta que participaba más cuando sentía que a los otros les importaba lo que ella decía. Ella y Jill discutieron qué podría hacer otra gente para ayudarla a sentir que importaba, así como las formas en que ella podría ayudar a otros a sentir que también importan. La estudiante hizo un dibujo con globos de diálogo y lo puso en el "locker" para tenerlo como referencia antes de las actividades de grupo (ver Figura 4). Ella lo tituló "Todos cuentan".

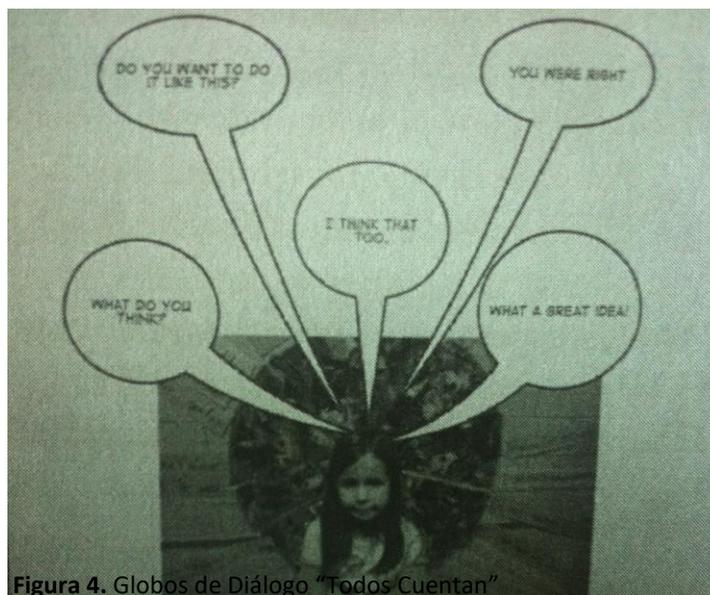


Figura 4. Globos de Diálogo "Todos Cuentan"

La estudiante hizo un dibujo con globos de diálogo y lo puso en el "locker" para tenerlo como referencia antes de las actividades de grupo (ver Figura 4). Ella lo tituló "Todos cuentan".

## Hacer el Aprendizaje Visible a través de la Documentación

Una diferencia que las personas notan en nuestra definición de documentación, es que tiene más verbos que sustantivos. Hacemos menos énfasis en *las cosas* (los artefactos que recogemos como notas de observación, fotografías, video y trabajo del estudiante) que en las *actividades* de documentación. Esto refleja nuestra creencia que, mientras los artefactos sirven como base para hacer el aprendizaje visible, para que la documentación sea útil, debe tener un propósito. Debemos *hacer* algo con ella. La documentación no es un fin en sí misma. Documentamos para aprender a mayor profundidad, nosotros mismos, nuestros estudiantes, nuestros colegas y para ampliar el aprendizaje a otros.

La documentación jugó un papel crítico en Wickliffe tanto para apoyar la identidad del grupo como para profundizar su comprensión sobre qué y cómo aprende. A continuación estudiaremos tres características importantes de la documentación: el enfoque en el *aprendizaje*, la atención al proceso así como al producto y su naturaleza *pública*.

### La Documentación se Enfoca en el Aprendizaje

La documentación debe enfocarse en algún aspecto del aprendizaje y no simplemente informar qué se hizo. La documentación se enfoca en el aprendizaje cuando promueve conversaciones y profundiza la comprensión sobre el pensamiento y el aprendizaje de los niños y sobre las prácticas efectivas de enseñanza. Dependiendo del propósito y de la audiencia, con frecuencia la documentación incluye los siguientes componentes:

1. *Artefactos*: muestras visibles o auditivas de la experiencia de aprendizaje que reflejan el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes, tales como extractos de conversaciones, imágenes o videos de las acciones de los estudiantes o selecciones de su trabajo.
2. *Contexto*: información sobre los antecedentes que orientan al observador sobre qué sucedió antes, las metas de aprendizaje del docente para los estudiantes y la organización de la experiencia de aprendizaje.
3. *Reflexión del docente*<sup>1</sup>: la interpretación del significado de la experiencia como se refleja en la documentación. Los docentes también pueden anotar preguntas que aún persisten, especialmente si quieren recibir aportes sobre cómo impulsar el aprendizaje.

Como lo describen Forman y Fyfe (1998, p. 246): “La documentación invita a la indagación sobre el pensamiento de los niños y hacer predicciones acerca de la enseñanza efectiva... La exhibición invita al placer y a la satisfacción, pero no está diseñada específicamente para generar hipótesis.” Cuando llegamos a Wickliffe los docentes ya estaban haciendo visible el aprendizaje para los visitantes, en particular, al comunicar los tópicos de estudio. Pero mucho de lo que vimos en el aula y en los corredores tenía más características de *exhibición* que de *documentación*. El énfasis era sobre qué estaban aprendiendo los estudiantes y honraba el bello trabajo individual que habían creado, más que hacer visibles los procesos y el pensamiento en los cuales se involucraban los estudiantes a lo largo del camino. Por ejemplo: afirmaciones tales como: “aprendimos

---

<sup>1</sup> Nos referimos a los docentes porque son quienes por lo general documentan ¡pero los estudiantes, administradores, padres y otros, también pueden hacerlo!

sobre las nubes” muestra menos contenido que afirmaciones como: “aprendimos *que* las nubes están formadas por...” o “las nubes que se ven esponjosas indican...”

Para resaltar el aprendizaje, los docentes de Wickliffe comenzaron a: 1) enfocarse más en qué pensaron y aprendieron los estudiantes que en lo que hicieron; 2) escoger el trabajo del estudiante para hacerlo visible con base en la capacidad del trabajo para profundizar la comprensión de todos acerca de cómo aprenden los niños. Desde luego los docentes continuaron exhibiendo el trabajo de todos los estudiantes. Pero también comenzaron a seleccionar el trabajo y las ideas de un grupo más pequeño de estudiantes que reflejaban un tema o interés en particular, una concepción errónea para ser explorada o la diversidad de respuestas de los niños a una pregunta común. Gradualmente, las bellas exhibiciones del trabajo del estudiante en los corredores de Wickliffe comenzaron a incluir más información sobre los antecedentes, las palabras de los estudiantes, las reflexiones de los docentes, las fotografías de los procesos de aprendizaje y ocasionalmente las reflexiones de los padres (ver Figura 5).

En lugar de pedir a los estudiantes que decoraran sus portafolios de música de la manera que quisieran (personajes del ejército había sido el tema popular del año anterior) Randy Warner, profesor de música de Wickliffe pidió a los estudiantes que dibujaran cómo se veían así mismos “experimentando, explorando y disfrutando la música.” Molly Hinkle cambió el enunciado de las autorreflexiones semanales de los estudiantes para pedirles que escribieran qué *aprendieron* en vez de qué *hicieron*. Sarah Giles (ahora profesora de kínder) hizo una exhibición típica de los estudiantes explorando los cubos Unifix, pero esta vez agregó fotografías, palabras de los niños y ejemplos de diferentes estrategias de resolución de problemas para: 1) Mostrar a los padres el tipo de aprendizaje en que sus niños estaban involucrados y 2) Mostrar a los estudiantes que había múltiples maneras de enfocar los problemas (ver Figura 6).

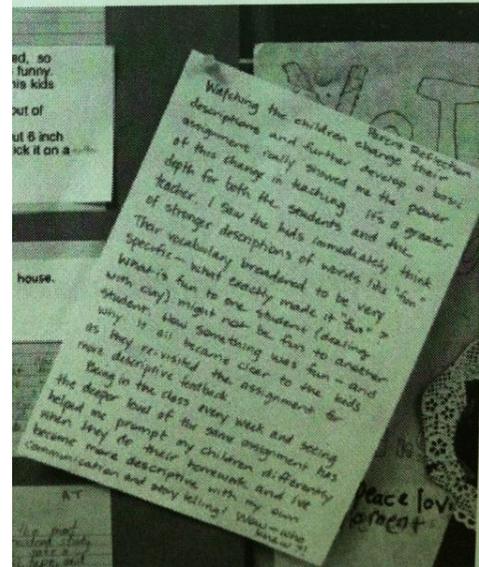
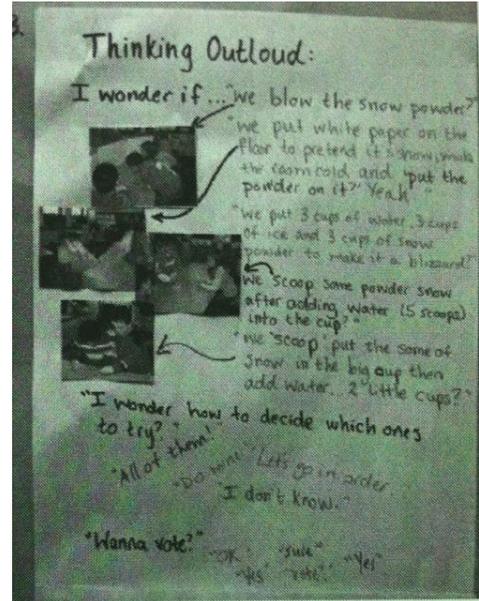


Figura 5. De Exhibición a Documentación

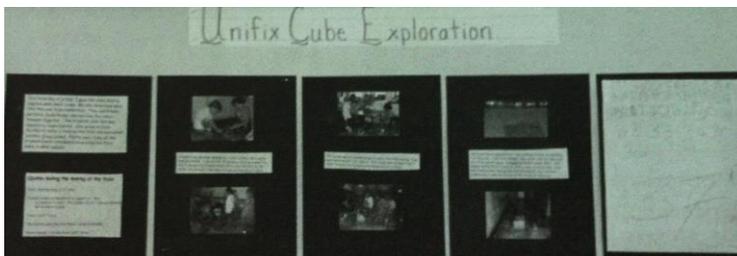


Figura 6. La Documentación de Sarah Giles sobre la Exploración del Cubo Unifix.

Mark Carter, profesor de quinto grado, cambió su enfoque de exhibir el trabajo en los corredores al agregar más contexto al trabajo del estudiante y compartir más los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Documentó utilizando fotografías de los estudiantes trabajando juntos, les pidió reflexiones individuales e invitó a los miembros del

grupo a que pensarán conjuntamente acerca de su aprendizaje y a que registrarán sus comprensiones o confusiones. Mark también publicó sus metas de aprendizaje en el aula con los aportes de los estudiantes.

### La Documentación Hace Énfasis Tanto en el Proceso de Aprendizaje Como en el Producto.

Los docentes con frecuencia se sorprenden con el enfoque en el proceso que aparece en nuestra definición de documentación porque la valoración por lo general enfatiza el resultado final. Sin embargo, el proceso de aprendizaje que contribuye a la comprensión individual y grupal es con frecuencia tan importante como el producto. Enfocarse en el proceso *mientras el aprendizaje se está dando* le permite a los docentes y a los estudiantes involucrarse en la valoración formativa. Utilizar la documentación para escuchar cuidadosamente a los niños y medir su conocimiento e interés en un tema apoya una enseñanza que responde y tiene en cuenta el desarrollo del niño. La documentación conserva momentos y ejemplos significativos del trabajo del estudiante que están disponibles para ser examinados nuevamente. Volver sobre esos momentos permite a los docentes y a los estudiantes encontrar nuevos significados, confrontar concepciones erróneas e identificar nuevos caminos de aprendizaje. Compartir la documentación nuevamente con estudiantes o colegas permite beneficiarse de las ideas, estrategias e incluso de los errores de sus pares.

Enfocarse en el proceso de aprendizaje *después de una experiencia de aprendizaje* tiene un propósito más sumativo al hacer visibles aspectos críticos del aprendizaje que usualmente no son valorados en las pruebas estandarizadas. En Wickliffe, el uso de la documentación de manera formativa y sumativa es impactante. Las personas que visitan Wickliffe con frecuencia comentan que la escuela ha creado una comunidad cálida y compasiva. El GIW “Constructores de Comunidad” decidió explorar y hacer visible el desarrollo de la empatía en diferentes grados.

Frank Hatcher, profesor de cuarto grado, formó parejas entre un estudiante y una persona de la tercera edad como una manera de nutrir las habilidades de empatía y las conversaciones de los estudiantes. Los estudiantes crearon un diagrama de Venn sobre las similitudes y diferencias entre ellos y sus “amigos mayores”. (ver Figura 7). Las similitudes incluyeron: “todos tenemos nuestros altibajos, no podemos manejar un carro, tenemos dietas limitadas, no tenemos trabajos remunerados, no nos podemos quedar solos en la casa, alguien siempre nos está cuidando y no podemos fumar.” Las diferencias incluyeron limitaciones físicas, participación en deportes, uso de computadores y memorias de experiencias pasadas.

Al comienzo de un proyecto, Elizabeth Glover profesora de quinto elemental, ahora hace sus metas de aprendizaje más explícitas. También pregunta a sus estudiantes: “¿Cómo sabré qué aprendieron?” Elizabeth comparte con sus estudiantes los criterios para valorar el proyecto y documenta el aprendizaje *con* sus estudiantes.

Deb Flynn, profesora de tercero y cuarto grado, ahora pide a sus

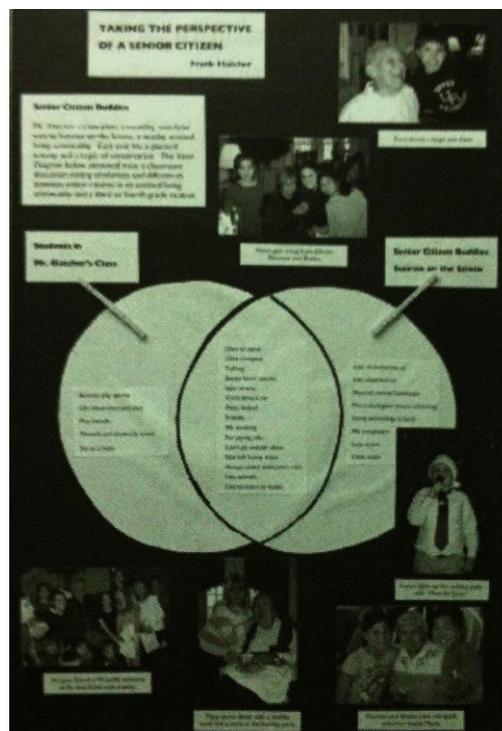
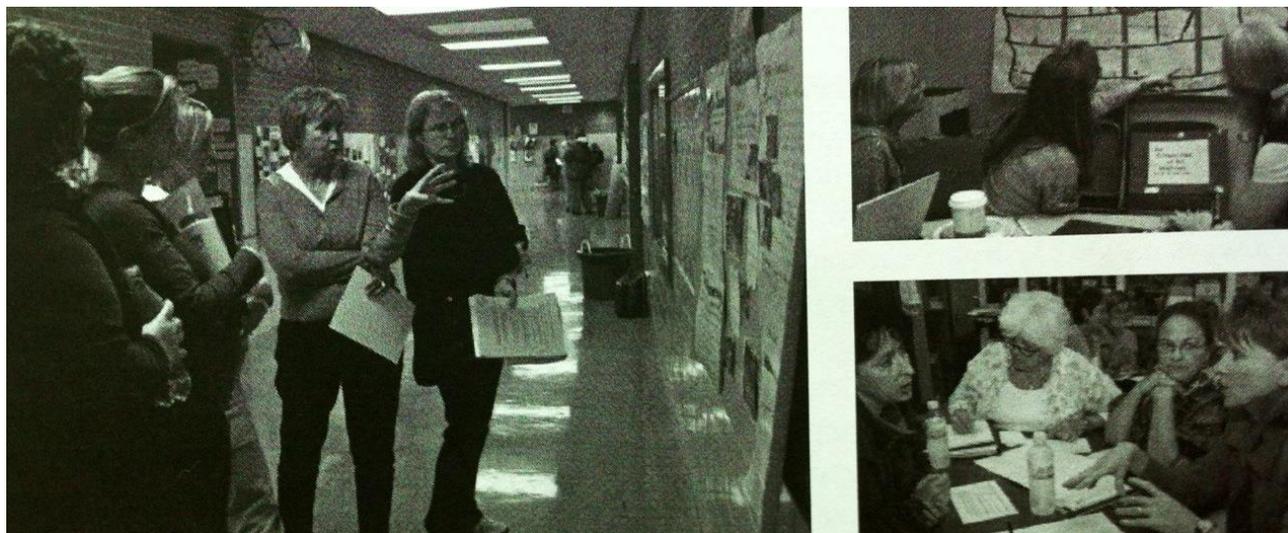


Figura 7. Diagrama de Venn de las Personas de la Tercera Edad

estudiantes que vuelvan sobre diferentes aspectos de una tarea para que profundicen su comprensión. Puede pedir a los estudiantes que piensen nuevamente, reescriban o vuelvan a dibujar partes de un informe o que hagan preguntas acerca de qué quieren aprender. Deb también incluye ejemplos específicos del trabajo de los niños en pequeños grupos junto con sus reflexiones cuando tiene conferencias con los padres.

### **La Documentación No es Privada; debe ser Compartida**

Otra diferencia entre las nociones tradicionales de documentación y la del proyecto HVA se relaciona con que la documentación sea pública. Compartir la documentación puede servir a diferentes audiencias en diferentes momentos. Dependiendo de su propósito, la documentación se comparte dentro o fuera del aula o durante o después de la experiencia de aprendizaje. La documentación puede usarse para pensar con colegas acerca de una pregunta, trabajarla nuevamente con los aprendices para ampliar su pensamiento o compartirla más allá de la comunidad de aprendizaje. La documentación apoya el aprendizaje recíproco, tanto para quienes crean la documentación como para quienes la observan.



**Figura 8.** Grupo GIW discutiendo la documentación durante una reunión de docentes

Debido a que los docentes por lo general trabajan solos, “hacer pública la documentación”, en pequeños grupos con otros dentro de la comunidad escolar puede ser un punto importante de partida. Cuando comenzamos a trabajar con los docentes de Wickliffe la audiencia para el trabajo que estaba publicado en los corredores era básicamente los padres y otros visitantes. Casi todos los trabajos exhibidos eran productos finales. Las nuevas posibilidades para profundizar y ampliar el aprendizaje surgieron cuando los docentes comenzaron a pensar en los estudiantes, sus colegas y ellos mismos, como la audiencia para su documentación. Era también provocativa la idea de hacer el aprendizaje público mientras estaba en proceso.

Por ejemplo, durante las reuniones de los docentes de Wickliffe las conversaciones se enfocaron más en la enseñanza y el aprendizaje cuando se basaban en la documentación (ver Figura 8). La clase de primero elemental de Kathleen Taps visitó el aula de sus amigos de quinto durante el estudio de ecosistemas. Los niños de primero publicaron sus comentarios en la documentación.

Cuando Jill Hughes publicó su documentación en los corredores sobre una conversación en donde sus estudiantes compararon sus características con las de los animales en el libro *The Mitten* de Jan Brett, esto le dio inicio a un nuevo programa de amigos, en el campo de juego, basado en características e intereses compartidos. El programa se ha ido expandiendo y continúa creciendo (ver Capítulo 5).

Durante varias visitas escuchamos comentarios de los profesores de los niños mayores que expresaban aprecio por el trabajo de los docentes de los niños menores, al preparar a sus estudiantes para convertirse en buenos aprendices en grupo. Este tipo de comprensión y aprecio es posible cuando el aprendizaje se hace visible en el grado y con otros grados.

Como comunidad, Wickliffe se interesó en la idea de la documentación como forma de apoyo educativo. Los docentes lo vieron como una forma de ampliar la conversación sobre el aprendizaje y el logro del estudiante, más allá de los puntajes en las pruebas estandarizadas y también para trabajar los Diez Principios. Las exhibiciones de primavera representaron tres principios en particular: el énfasis de la escuela en producir al igual que en adquirir conocimiento, el valor de la reflexión continua, y la escuela como centro de enseñanza y aprendizaje para todas las edades (ver Figura 9).

Como se dijo anteriormente, el proceso de dar forma a la documentación para hacerla pública llevó a los docentes a pensar de manera más profunda y a sintetizar qué habían aprendido. (¡Este libro tiene el mismo propósito!) Los paneles también se compartieron durante los días de desarrollo profesional al comienzo del nuevo año escolar como forma de ofrecer continuidad y recordar a los docentes su aprendizaje anterior.

Los docentes, directivas de otras escuelas y estudiantes de programas de educación docente visitaron la exhibición durante la primavera. Algunos de los paneles de exhibición también adquirieron vida fuera de Wickliffe. La bibliotecóloga compartió su panel de documentación con otros bibliotecólogos en el distrito y Fred compartió su panel con sus estudiantes de posgrado y con otros directivos del distrito.

## Pensamientos Finales

En el tercer año del proyecto AVO, pedimos a los docentes y padres compartir sus mayores esperanzas y temores. Una docente escribió sobre ampliar “todo el gran aprendizaje, conversaciones y experiencias que tuvimos con otros que no tienen oportunidades similares”. Es esta perspectiva la que subyace los siguientes capítulos y el DVD. Esperamos que las definiciones sobre grupos de aprendizaje y documentación que presentamos, ofrezcan un marco conceptual útil para los ejemplos que se describen en el libro. Hacer Visible el Aprendizaje no es un fin en sí mismo. La documentación existe para ser compartida con los aprendices, niños y adultos, para promover el aprendizaje como individuos, como escuela y como comunidad en general.

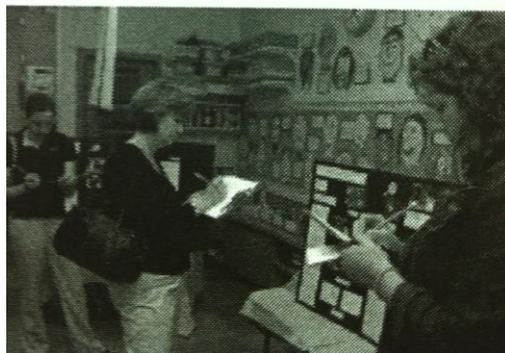


Figura 9. La Exhibición de Primavera