

# Potenciando el aprendizaje de la escuela

Pedro Ravela, octubre de 2021

Desde hace algunos años se ha relevado la importancia de evaluar formativamente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes, y con ello, la retroalimentación ha tomado un énfasis preponderante en el quehacer educativo.

Hoy es necesario hacer una mirada a todas aquellas prácticas que han surgido a partir de la innovación, trabajo colaborativo y mucha energía de los docentes, que han acompañado y guiado los aprendizajes de sus estudiantes. Es entonces que surge la necesidad de compartir, dialogar y enriquecer el quehacer pedagógico como comunidad educativa, y es por esta razón, que se deben generar diferentes instancias para compartir sentido, buenas prácticas y recursos de retroalimentación efectiva para potenciar el trabajo colaborativo en torno a la retroalimentación en las escuelas.

El presente documento surge en el contexto del Seminario "Más retroalimentación, mejores aprendizajes", organizado por Fundación Educativa Arauco en colaboración con SUMMA. Su autor, Pedro Ravela, entrega una mirada actual respecto a la evaluación y los modelos educativos. Además, se muestra una analogía muy ejemplificadora respecto al rol de evaluador, desde la perspectiva de juez o entrenador, así como también, se presentan cuatro condiciones necesarias para construir una cultura de evaluación formativa. Por último, el autor da cuenta de cinco estrategias para retroalimentar desde la perspectiva del trabajo colaborativo docente.

Pedro Ravela Casamayou es Profesor de Filosofía y Máster en Ciencias Sociales y Educación. Es especialista en temas de evaluación educativa, sobre los que ha sido investigador, docente y asesor en varios países de la región. En Uruguay, fue Director de Evaluación en la Administración Nacional de Educación Pública, Coordinador Nacional del Estudio PISA (2002-2006), Director del Instituto de Evaluación Educativa en la Universidad Católica y Director Ejecutivo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). Asimismo, es autor de diversas publicaciones, y actualmente trabaja en forma independiente como investigador y docente en temas de evaluación.



## Evaluación y modelo educativo

En nuestros sistemas educativos evaluación es sinónimo de control, premios y castigos. Si se nos dice que habrá una evaluación la primera reacción es ponerse a la defensiva. Alguien va a controlar lo que hago y voy a recibir alguna forma de etiqueta, juicio o puntaje, que seguramente va a resultar incómodo. Difícilmente nuestra primera reacción sea pensar que tendremos una oportunidad para aprender y enriquecernos. Esto es la consecuencia del modo en que hemos concebido y llevado adelante las evaluaciones educativas a lo largo de más de un siglo.

Los sistemas educativos contemporáneos se estructuraron en el marco de la revolución industrial, que implicó el pasaje de formas de producción artesanales -organizadas en torno a maestros artesanos- a fábricas que organizaron de manera estandarizada el trabajo de grandes cantidades de operarios. La educación fue concebida y organizada como una gran estructura en la que todo podía ser previsto y definido "racionalmente". En el marco del nacimiento de los sistemas representativos de gobierno y de las ideas de la revolución francesa, se partió del supuesto de que todos los alumnos eran iguales y podían y debían aprender las mismas cosas en cada grupo de edad. Surgieron así los diseños curriculares, que especificaron lo que debían aprender en cada edad todos los niños y niñas, independientemente de sus posibilidades y motivaciones. La diversidad no estaba conceptualizada y era apenas percibida en términos de "alumnos especiales".

Se estableció como normal que los alumnos se agrupasen en grupos de 30 trabajando con un maestro. Al final de cada año el maestro debía controlar si cada alumno había alcanzado los aprendizajes esperados. El recorrido educativo fue concebido como una escalera. Al final de cada año se avanzaba un peldaño. La evaluación se constituyó como una instancia de clasificación, control y selección. Los alumnos recibían una nota en función del grado en que su desempeño se ajustaba a lo previsto en el programa de estudios, en cuyo caso era promovido al grado siguiente. De lo contrario debía volver a cursar el mismo grado. Por sus consecuencias concretas -la aprobación o reprobación- y simbólicas -el reconocimiento familiar y social-, las calificaciones se constituyeron además en un mecanismo de incentivo externo para orientar el comportamiento de los estudiantes hacia los aprendizajes esperados.

A lo largo de más de un siglo nos acostumbramos a trabajar de esta manera. Como en toda institución humana, las prácticas se fueron "naturalizando", es decir, nos parece que esta "forma de hacer las cosas" es la única forma. Nos resulta difícil imaginar una escuela sin alumnos agrupados

por edad, sin un programa escolar que defina lo que debe ser enseñado y aprendido en cada grado, y una evaluación sin calificaciones. Nos cuesta a todos, no solo a los docentes: a las familias, a la sociedad, al sistema político y a los propios estudiantes. Muchas veces queremos introducir cambios, pero cada vez que tocamos algo del modelo al que nos hemos habituado, parece que está fuera de lugar. Nos cuesta pensar que los alumnos que no logran ciertos aprendizajes no reprueben o que niños de distintos grados y edades trabajen juntos.

Las calificaciones se fueron transformando en el principal objetivo de la educación. Estudiantes y familias reclaman siempre una nota, porque se ha constituido en el símbolo del aprendizaje. Ha dejado de ser un solamente un símbolo que expresa el desempeño y se ha convertido en el objetivo a lograr. En palabras de dos profesoras chilenas<sup>1</sup>:

*"Los alumnos sólo toman en serio aquello que se califica. Uno no lo quiere hacer así, pero si algo no tiene notas se bajan al tiro y hacen los trabajos a medias. Es como por plata, la nota es la plata... nada se trabaja porque sí".*

*"En todas las clases pregunto para que ellos se ganen sus décimas. Los chicos funcionan mucho con estímulo positivo de notas. Ojalá no fuera así pero en la casa si te portas bien tienes permiso para el cine y acá décimas de nota [...] tiene que haber una presión, algo escrito para que ellos se motiven a hacer algo..."*

Esta lógica está instalada en todos los ámbitos y niveles del sistema educativo, con excepción del nivel inicial. No aplica únicamente a la evaluación de los alumnos, sino también de las escuelas y docentes. Si nos dicen que nuestra escuela va a ser evaluada, pensamos en un ranking con puntajes. Lo mismo ocurre con la evaluación docente. Imaginamos etiquetas que nos ubicarán en algún "nivel", y en que seremos de algún modo juzgados y premiados -o castigados-. La evaluación siempre tiene una connotación de juicio público. Por eso produce ansiedad y actitudes defensivas, y termina generando alguna forma de simulación o cumplimiento externo de las formas, que nos permita salir del paso airosos. Difícilmente las vivimos como una instancia de aprendizaje y de mejora, de la misma manera que es excepcional que los estudiantes experimenten las instancias de evaluación como oportunidades para mejorar.

1. Ravela y otros 2014. La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. En: Propuesta Educativa Número 41, Año 23, Vol 1, pp. 20 a 45. Buenos Aires: FLACSO.

## Entrenadores y jurados

¿Es posible construir una cultura de la evaluación alternativa? ¿Podemos experimentar la evaluación como una instancia de aprendizaje y mejora?

Una imagen que nos puede ayudar a concebir un camino alternativo es la evaluación en disciplinas olímpicas como la gimnasia artística o el salto sincronizado. Al igual que en educación, la evaluación en estas disciplinas es compleja y requiere de la observación del desempeño. Para ello se conforma un jurado de varios miembros que asignan puntajes, en una escala de 1 a 10, a distintos aspectos del desempeño (la dificultad de las "figuras" realizadas, la sincronización, la armonía del desempeño, la prolijidad de la entrada y salida, etc.). Los puntajes asignados se promedian, como forma de reducir la subjetividad. Los atletas conocen perfectamente qué está siendo observado y evaluado por los miembros del jurado -los criterios de evaluación son explícitos-, lo que también contribuye a limitar la arbitrariedad. Como resultado de este proceso de evaluación cada atleta recibe una puntuación que determina, en una primera instancia, la clasificación -pasaje a las finales- y, en la instancia final, el ordenamiento que da lugar a la obtención de las medallas para los mejores de la competencia.

Ahora dejemos un lado a los jurados y pensemos en el entrenador. Su función es acompañar al atleta y ayudarle a mejorar su desempeño. ¿Qué tipo de evaluación debe hacer un entrenador? ¿Debe enfocarse en asignarle puntajes al atleta en función de su desempeño? Difícilmente lo ayude de esa manera. Un buen entrenador ofrece buena retroalimentación. Observa el desempeño del atleta y le hace devoluciones orientadas a que "se de cuenta" de cómo ejecuta el desempeño y por qué resulta bien, regular o mal. A medida que el atleta "se da cuenta" de cómo lo hace, el entrenador le ayuda a pensar en cómo podría mejorarlo.

Se trata pues de dos formas de evaluación diferentes, la del entrenador y la de los jurados, que están definidas por su finalidad. La evaluación del jurado tiene sentido en el marco de la competencia, y se orienta a ordenar a los atletas a través de puntajes. La clave es que los puntajes sean lo más precisos y lo menos arbitrarios que sea posible. La evaluación del entrenador tiene sentido en el marco de un proceso de mejora del dominio de la disciplina, y se enfoca en ofrecer buenas devoluciones. La clave es que estas devoluciones ayuden al atleta a comprender y mejorar su desempeño. Son dos tipos de evaluación diferentes, realizadas por actores diferentes, en momentos diferentes.

El problema central de las evaluaciones en el sistema educativo es que los docentes debemos cumplir simultáneamente con las dos funciones. Por un lado somos

"entrenadores", en el sentido de que queremos ayudar a los estudiantes aprender. Pero al mismo tiempo somos "jurados", no en una competencia pero sí en el sentido de que debemos determinar -juzgar- si el estudiante alcanzó o no el nivel de logro definido en el currículo. Esta doble función nos pone en una tensión. Queremos ayudar pero al mismo tiempo debemos juzgar.

Algo similar ocurre con un supervisor que evalúa a un docente. Por un lado se propone ayudarle a mejorar, pero al mismo tiempo debe juzgar y calificar de algún modo el desempeño. La superposición de estas dos funciones, la de juzgar y la de acompañar, termina distorsionando o eclipsando a la evaluación como espacio de aprendizaje. En la medida en que está en juego una etiqueta o puntaje que luego tendrá consecuencias para el evaluado, la función de juzgar queda en primer plano y opaca a la función formativa. Si como estudiante, docente o institución voy a ser juzgado y de ese juicio se derivarán consecuencias específicas -aprobar o reprobar, recibir o no un incentivo económico o un reconocimiento en mi carrera-, mi prioridad será obtener la mejor calificación posible y, por tanto, no mostrar mis debilidades o dificultades. Si, por el contrario, tengo confianza en que la evaluación no tendrá consecuencias que me perjudiquen y solo persigue ayudarme, estaré abierto a mostrar mis dificultades y a recibir retroalimentación y orientación.

Esto aplica tanto a la evaluación de los estudiantes en el aula, como a la evaluación del desempeño docente o la evaluación de una escuela. La evaluación formativa requiere de un ambiente libre de amenazas, en el que el error o la insuficiencia sea una oportunidad para "darse cuenta", aprender y mejorar. A la vez, la evaluación formativa requiere de la motivación interna para aprender. Las devoluciones del entrenador no tendrán efecto si el atleta no está consustanciado con la disciplina y deseoso de dominarla y perfeccionar su desempeño. De la misma manera, la evaluación formativa de los estudiantes, de los docentes y de las escuelas presupone que existe motivación para aprender y mejorar, antes que temor al juicio externo o a las consecuencias negativas de la evaluación.

Sobre la base de esta distinción podemos pensar en una cultura de la evaluación y la retroalimentación en la escuela, que esté orientada a potenciar el trabajo docente<sup>2</sup>.

2. En este texto nos enfocamos en la retroalimentación a nivel institucional, orientada a mejorar las prácticas educativas en las aulas. En el día de mañana la presentación estará enfocada en la retroalimentación a los estudiantes.





## Cinco estrategias para explorar

El modo específico de avanzar o iniciar el proceso de creación de una cultura de retroalimentación y trabajo profesional colaborativo depende del contexto y de la historia de cada institución. No hay un único camino o modo de hacer las cosas. A continuación proponemos cinco estrategias concretas, con la intención de ofrecer pistas para pensar cómo hacerlo en cada centro educativo. Todas las estrategias tienen base en experiencias realizadas en instituciones educativas. Todas ellas requieren de la creación de las condiciones que acabamos indicar.

### 1. Visitas de pares a las aulas

Una primera práctica es la introducción de visitas de pares a las aulas, en las que dos o tres docentes asisten a la clase de un colega, resignificando la práctica tradicional de la visita de un supervisor o evaluador externo. El propósito no es juzgar la clase sino conocer cómo trabaja el colega y aportarle ideas y sugerencias. Tal como se señaló antes, la participación de un orientador pedagógico en este proceso es deseable en la medida en que adopte un rol de acompañamiento horizontal.

La visita debe estar precedida de una instancia de preparación o encuentro previo, en el que el docente anfitrión explica qué propósitos tiene para la clase -actividades, tiempos y recursos-, cómo tiene previsto que se desarrolle la misma -objetivos, competencias y contenidos se propone abordar- y cómo se enmarca esta clase específica en la secuencia didáctica o unidad curricular de la que forma parte. Esta instancia es de enorme importancia para enfocar la observación desde las intenciones educativas. No se trata pues de una visita sorpresiva ni de observar lo a que cada uno le parezca.

Durante la visita cada asistente toma sus registros teniendo en mente cuatro focos de observación:

- lo que hace y dice el colega y sus interacciones con los estudiantes;
- las consignas de trabajo que propone y la claridad con la que explica el propósito de las actividades y el modo de llevarlas adelante;
- el efecto de la propuesta en los alumnos -lo que hacen, si están involucrados total o parcialmente, qué ocurre con alumnos que no logran comprender-;
- la gestión del tiempo, de los recursos y de los emergentes que por lo general requieren de una adecuación de lo originalmente planificado.

Luego de la observación -inmediatamente después o lo más cerca posible-, se realiza una instancia de devolución. Esta instancia comienza con una autoevaluación o revisión de la clase por el docente observado. Algunas preguntas que pueden orientar este espacio son las siguientes:

- ¿Cómo crees que salió la secuencia? ¿En qué grado se lograron los propósitos que tenías para la clase?
- ¿Qué momentos fueron los más significativos? ¿Por qué?
- ¿Qué cosas no salieron como esperabas? ¿Notaste estudiantes que no comprendieron?
- ¿Cómo crees que podrías seguir con este grupo a partir de lo que aconteció?
- Si tuvieses que prepararla nuevamente, ¿qué cambiarías o cómo mejorarías la propuesta para esta clase?

Luego de haber escuchado la perspectiva del docente anfitrión, se pasa a un momento de devolución y sugerencias por parte de los colegas y del orientador. En esta instancia es importante comenzar destacando lo que se logró, para luego formular preguntas o sugerencias. Es muy importante analizar la clase desde la perspectiva de lo que el docente se propuso lograr -según lo trabajado en el encuentro previo-, más que desde las propias posturas o perspectivas didácticas. En todo caso, puede existir otra instancia para discutir la adecuación de la perspectiva adoptada por el colega. Pero, sobre todo cuando no existe trabajo previo de visitas e intercambio sobre las clases, es importante enfocarse en lo que el docente a cargo se propuso lograr en la clase observada.

### 2. Revisión cruzada en torno a consignas de trabajo para los estudiantes

Un modo alternativo de "abrir el aula" es compartir y analizar colectivamente algunas de las consignas de trabajo utilizadas por los docentes. El término consigna refiere a los conjunto de preguntas, ejercicios o instrucciones que cada docente entrega a sus estudiantes para la realización de evaluaciones, tareas o proyectos. Compartirlas y analizarlas suele resultar un modo más viable y efectivo para conocer cómo trabajan los colegas, que la visita al aula. La visita directa requiere más tiempo y muchas veces es difícil de implementar por la diversidad de horarios y porque puede requerir que varios docentes se ausenten de sus clases.

Para este tipo de actividad suele funcionar bien la conformación de equipos de intercambio de entre tres y cuatro integrantes. En un primer encuentro de trabajo cada integrante presenta brevemente y distribuye en forma impresa una consigna de evaluación -una prueba, un conjunto de preguntas

o la caracterización de un proyecto que deben realizar los estudiantes- que haya utilizado en cursos anteriores y que se proponga volver a utilizar en este curso. Enfocarse en una consigna de evaluación -más que una planificación- es particularmente útil porque evidencia lo que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer. De esta manera, cada integrante del equipo recibe consignas de sus dos o tres compañeros de equipo.

Luego, en un tiempo de trabajo asincrónico, cada integrante lee con detenimiento las consignas de sus colegas, las "anota" y formula sugerencias. Tres pistas para este análisis son las siguientes:

- ¿Qué procesos cognitivos requiere la respuesta a esta consigna? ¿Qué nivel de procesamiento de información requiere de los estudiantes? ¿Alcanza con recordar y reproducir o requiere alguna forma de comprensión y reflexión? ¿Tienen que tomar postura o argumentar? ¿Tienen que crear o proponer algo nuevo?
- ¿Qué tipo de situación deben resolver los estudiantes? ¿Es una situación problema de cierta complejidad o se trata de ejercicios con una sola respuesta correcta y un único camino de resolución? ¿Tienen que tomar decisiones o simplemente aplicar una fórmula o procedimiento estandarizado? ¿Se trata de una situación plausible en la vida real o es una situación artificial?
- ¿Se trata de una consigna para resolver en una sola instancia de trabajo con un tiempo limitado que será calificada por el docente? ¿O esta previsto un proceso de trabajo en el que los alumnos recibirán retroalimentación y tendrán oportunidades para mejorar su producción inicial?

Luego de este tiempo de revisión se realiza una nueva instancia sincrónica en la que cada docente recibe preguntas y sugerencias de sus colegas y se abre un intercambio en torno a cada consigna. A partir de esta instancia cada docente reformula y mejora su consigna. Este proceso se puede realizar en forma iterativa en dos o tres ciclos de revisión, intercambio y reformulación, al cabo de los cuales cada docente lleva a la práctica la consigna mejorada y registra la experiencia, que se comparte en encuentros subsiguientes. En lo posible las experiencias se sistematizan en forma escrita -no demasiado extensa- para poder compartirlas con otros colegas.

### 3. Ateneo de casos o productos de los estudiantes

Una tercera manera de crear un espacio de retroalimentación e intercambio profesional es instalar la práctica sistemática

de ateneos profesionales. En Medicina un ateneo clínico es una reunión de especialistas y estudiantes integrantes de un servicio asistencial, en el que se presenta un caso clínico y se discute su interpretación y tratamiento desde distintas especialidades y disciplinas. La presentación está a cargo de uno de los profesionales. Constituye a la vez un espacio de intercambio profesional y de formación para los estudiantes que están haciendo sus prácticas en el centro asistencial.

En un centro educativo se puede instalar una rutina semanal o quincenal de intercambio de "casos", por ejemplo durante un trimestre. En cada instancia la presentación está a cargo de un docente (o de duplas). Las presentaciones pueden estar enfocadas en casos de estudiantes específicos, en casos relativos a situaciones grupales, o en secuencias didácticas en desarrollo. La presentación de cada caso debe incluir una caracterización del mismo, un marco conceptual y un modo de abordaje práctico o intervención. Debe incluir también una descripción de los efectos de la intervención realizada.

Los encuentros suelen tener una duración de alrededor de 90 minutos. La mitad del tiempo se destina a la presentación del caso y la otra mitad a preguntas e intercambio de puntos de vista.

Los ateneos no necesariamente tienen que ser una actividad permanente. Para comenzar se puede pensar, por ejemplo, en instalar un ciclo de este tipo cada año, con encuentros quincenales a lo largo de un trimestre. Es una forma de instalar progresivamente una cultura de intercambio profesional que seguramente contribuirá a generar otros intercambios.

### 4. Portafolios compartido de consignas, secuencias didácticas y proyectos

El Padlet es una herramienta web simple y versátil que puede utilizarse en forma gratuita<sup>3</sup>. Es un muro en el que se publican posteos en forma de tarjetas que admiten comentarios directos de otros participantes, así como enlaces rápidos a documentos, videos u otro tipo de archivos. Permite crear espacios de intercambio virtual sencillos y ágiles, a la vez que ofrece una visión rápida de todas las contribuciones. Es muy fácil de configurar y de compartir.

Para el trabajo colaborativo entre docentes se conforma una cartelera o muro en el que se visualizan todos los proyectos en curso de los distintos colegas, con un posteo por cada docente. En su posteo cada docente puede vincular documentos, fotos, videos o enlaces -por ejemplo a documentos compartidos en un "drive"- . También puede grabar directamente audios o videos, o enlazar a otros padlets.

3. También hay opciones de pago para usos intensivos. Acceso en: <https://padlet.com>.

FIGURA 1



Con esta herramienta se hace extremadamente fácil compartir consignas, secuencias didácticas, proyectos, producciones de los estudiantes, materiales de lectura, videos, reflexiones y todo tipo de documentos. Desde el muro central cada docente puede elegir qué actividades quiere revisar y a qué colega quiere darle retroalimentación en forma escrita -como nota- u oral -grabando un audio directamente en el posteo del colega-. A lo largo del tiempo se va conformando una suerte de portafolios compartido del grupo docente, con actividades y proyectos "anotados".

Si bien puede ser completamente autogestionado, al igual que en los casos anteriores es importante la participación de un referente o acompañante pedagógico que configure el espacio, lo visite regularmente y anime la participación de todos.

### 5. Dar voz a los estudiantes

Una última propuesta para generar prácticas institucionales de retroalimentación que contribuyan a mejorar el trabajo docente, es introducir progresivamente espacios para "dar voz" a los estudiantes. Escuchar y comprender sus perspectivas sobre cómo trabajamos y qué les proponemos como enseñanza -obviamente los espacios de participación de los estudiantes no deberían limitarse a esto- suele resultar enriquecedor para el docente, además de motivar e involucrar a los estudiantes. Si bien ya hay muchos docentes que preguntan y escuchan informal y ocasionalmente las opiniones de sus alumnos, es muy distinto crear un espacio de expresión a nivel institucional y de manera sistemática. Los modos de hacerlo pueden ser diversos. A continuación proponemos tres alternativas. Cada una de ellas debe ser adaptada al nivel educativo en que se trabaje.

La primera es introducir un espacio semanal breve para que los estudiantes recuerden lo trabajado en la semana y lleven un registro personal de reflexiones y experiencias de aprendizaje

significativas -una bitácora, que puede ser manuscrita o virtual-. Una de las maneras más prácticas de hacerlo es proponerles cada semana algunas frases para completar, del tipo '*antes yo pensaba...*, y *ahora pienso...*'; '*lo que más me interesó de esta semana fue...*'; '*algo que no entendí fue...*'; '*me gustaría seguir conociendo acerca de...*'. Este tipo de registros tiene al mismo tiempo una función metacognitiva -los estudiantes aprenden a reflexionar sobre qué aprenden y cómo aprenden- y una función de retroalimentación al docente -que recibe información sobre qué interesa a sus estudiantes y qué están comprendiendo de lo que uno les propone-. En la escuela primaria el espacio puede ser introducido directamente por cada maestro. En secundaria esto puede ser resultar reiterativo si lo hace cada docente, por lo que es mejor hacerlo de manera general a través de un auxiliar docente, celador o preceptor.

Una segunda posibilidad es introducir la práctica de administrar a los estudiantes un cuestionario de evaluación al final de cada unidad curricular. Estos cuestionarios están dirigidos a recoger la opinión de los estudiantes, son diseñados en forma conjunta en el equipo docente y administrados en forma autónoma por cada docente -se puede introducir progresivamente la práctica de compartir lo recogido con los colegas-. Lo importante es que cada docente se habitúe a escuchar el punto de vista de sus alumnos. El cuestionario puede combinar algunas preguntas de respuesta cerrada -con formato de escala de valoración- y algunas de respuesta abierta. En las Figuras 2 y 3 se incluyen algunos ejemplos ilustrativos.

**FIGURA 2**

	1	2	3	4	5	
Entendí bien las explicaciones del maestro						Creo que no entendí mucho
El tema me resultó muy interesante						El tema me resultó aburrido
Me gustaron las actividades que hicimos						Las actividades no me gustaron
Me gustaría saber más de este tema						Prefiero cambiar de tema

Fuente: Archivo personal del autor.

**FIGURA 3**

¿Cuáles fueron para ti las dos experiencias o aprendizajes más relevantes en este módulo?

---

¿Cuáles fueron los temas o actividades que te resultaron menos relevantes?

---

¿Qué sugerirías cambiar en el futuro para mejorar este módulo?

---

Fuente: Archivo personal del autor.

Una tercera alternativa es crear y administrar en forma periódica -p. ej. semestral- una encuesta institucional para que sea respondida por todos los estudiantes. Se puede utilizar un formulario en línea, que facilita la administración y la obtención de resultados. Las respuestas deben ser anónimas, identificando únicamente el grado y/o materia, de manera de poder referir los resultados a cursos específicos. El diseño y contenido debe ser discutido con todos los docentes. La aplicación y recopilación de datos se realiza en forma centralizada. Es importante acordar con los docentes qué tipo de divulgación tendrá la información recogida. En principio es mejor que cada docente reciba en forma reservada la información relativa a sus estudiantes. Eventualmente luego puede ser compartida en los espacios de trabajo colectivo de los docentes. En la Figura 4 se incluye un ejemplo del formato y contenidos para este tipo de cuestionarios.



**FIGURA 4**

<b>Mis docentes:</b>	<b>Muy de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Ni acuerdo ni desacuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Muy en desacuerdo</b>
Se preocupan porque todos los estudiantes aprendamos					
Son exigentes en relación al estudio y al aprendizaje					
Siempre están disponibles para brindarnos ayuda y explicaciones					
Realmente nos escuchan					
Saben establecer un clima de trabajo en el aula					
Se llevan bien con los estudiantes					
Son justos en sus evaluaciones					
Explican bien lo que esperan que aprendamos en sus cursos					
Se esfuerzan por motivarnos con su materia					
Logran que los estudiantes nos entusiasmemos con los cursos					

Fuente: Archivo personal del autor.



