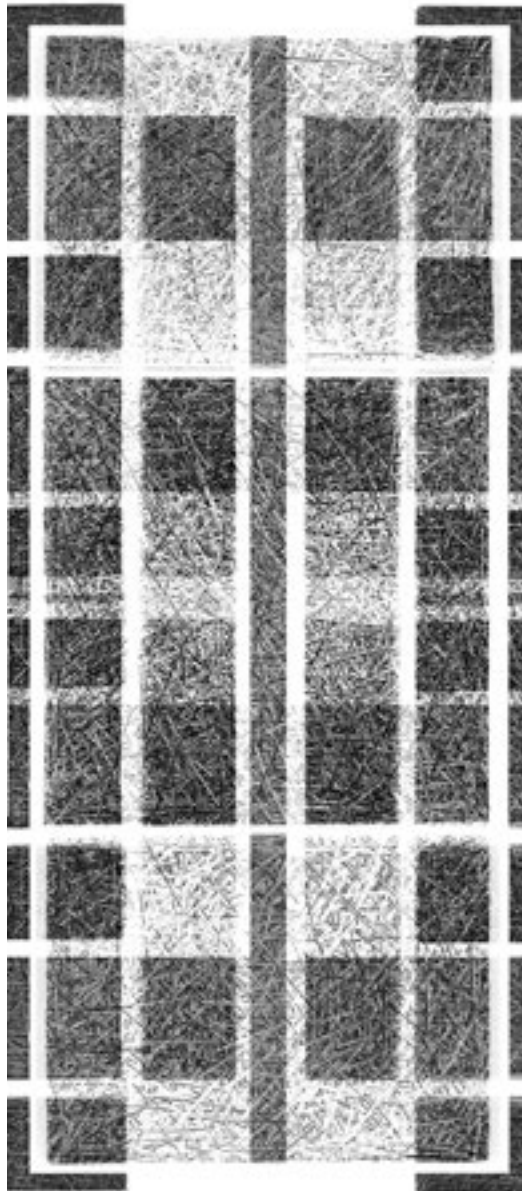


La evaluación

como componente fundamental
para aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser

Cema Góngora Jaramillo
gongorajaramillo@yahoo.com.mx



La evaluación como aprendizaje

Una idea que se ha propagado en los últimos años en el campo educativo a nivel global, es la de que el proceso de evaluación es la parte nodal del proceso pedagógico, de tal manera que muchas instituciones educativas han tenido que modificar gran parte de sus prácticas pedagógicas para lograr estar acordes con los nuevos modelos evaluativos en los que se encuentran superpuestas.

Al respecto, Ángel Díaz Barriga afirma que las acciones de la evaluación constituyen un factor (para muchos el factor preponderante) para el mejoramiento de la educación. Así, se suele atribuir un efecto cuasi mecánico al ejercicio de la evaluación, sin profundizar, necesariamente, en las condiciones que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo (Díaz Barriga, 2005).

Un ejemplo paradigmático lo podemos encontrar en la experiencia evaluativa de diversos profesores brasileños de las escuelas técnicas federales de ese país sudamericano, donde, en años recientes, se realizó una investigación en la que los docentes suponían que si se realizaban mejores pruebas de evaluación en sus planteles, habría de redundar sustancialmente en la mejora de la calidad de su enseñanza y se lograría

Gema Góngora
Jaramillo

Filósofa y maestra en Docencia para la Educación Media Superior por parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es profesora investigadora de Tiempo Completo de las asignaturas de Filosofía I y Filosofía II en el Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Sur. Autora del libro *Filosofar en el aula. Una aproximación a la hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*.

Resumen:

La evaluación es parte del complejo ámbito de la formación educativa y didáctica, los docentes de todos los niveles educativos estamos necesariamente involucrados en ella. Para bien o para mal, todos tomamos decisiones que involucran teorías y metodologías encauzadas a la evaluación.

Es importante señalar que nuestras decisiones impactan directamente al proceso de aprendizaje de nuestros alumnos, así que dicho asunto tiene una consecuencia práctica, por lo tanto, un horizonte ético a desplegar. Considerar la evaluación como parte del aprendizaje mismo genera un cambio de perspectiva, donde ésta deja de ser considerada como algo negativo, coercitivo y ajeno, y se valoriza como un horizonte de oportunidades para generar conciencia de nuestros propios procesos de aprendizaje y valorar las mejores formas de desarrollarlo, fomentando el conocido lema de *aprender a aprender*.

De la misma manera, ser conscientes de lo que sucede con nuestro aprendizaje debe motivarnos a conocernos a nosotros mismos, apreciar y sentir gusto por lo que estamos haciendo y así *aprender a hacer*. Promoviendo en todo momento nuestro proceso de *aprender a ser*.

Palabras clave: Evaluación, aprendizaje, metacognición, ética.

Abstract:

Evaluation is part of the educational and didactic training, and for this reason, teachers from all levels are involved in it. For better or for worse, we all make decisions based on theories and methodologies towards evaluation.

What is important is to point out that our decisions impact our students' learning process, which means that it has a practical and ethical consequence. To consider evaluation as part of the learning process generates a change of perspective in which evaluation is not considered a negative, coercive, and unrelated practice. It becomes a tool to raise awareness of our learning processes and to find the best ways to develop these processes and encouraging the students to learn how to learn.

This awareness of our learning process should motivate us to want to get to know ourselves, to appreciate and enjoy what we are doing so we can learn to do, which will encourage our process of learning to be.

Keywords: Evaluation, learning, metacognition, ethics.

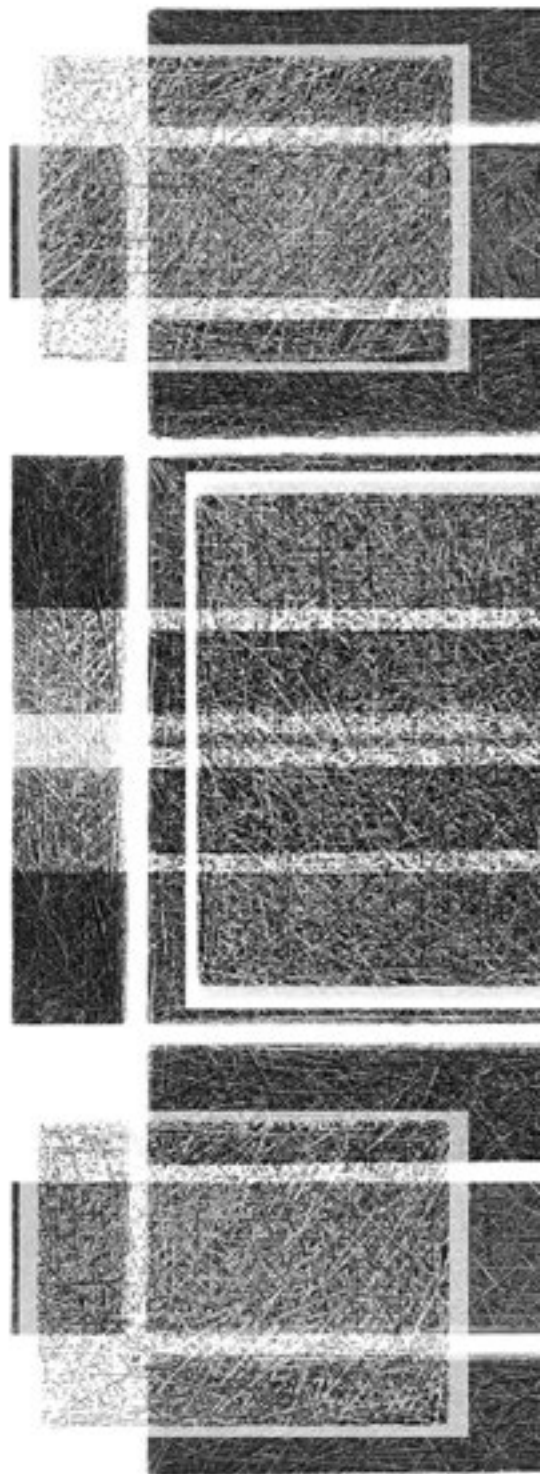
tener una mejor práctica educativa institucional, mucho más justa y equitativa. Sin embargo, los resultados de la evaluación no consiguieron movilizar a los alumnos para que se involucraran más en el estudio y el aprendizaje. Se reflexionó, entonces, desde una perspectiva mucho más profunda, que un cambio en el proceso de evaluación también debería implicar la disposición necesaria para ver la acción pedagógica como un todo. Es así que la evaluación, debía verse desde un sentido mucho más amplio para que pudiera ir más allá de las simples cuestiones técnicas y fuera parte del proyecto sociopedagógico de la escuela, como afirma Ana María Saúl (2004, p. 15).

Al respecto, César Coll y Elena Martín sostienen que las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas, tanto de su planificación como de su organización. Una metodología didáctica implica necesariamente, una decisión de evaluación (Coll, 1996, p. 44).

En este contexto vale la pena preguntarnos: ¿para qué evaluamos?, ¿desde qué perspectiva?, ¿con qué métodos?, ¿con qué instrumentos?, ¿cuál es su sentido pedagógico profundo? Al reflexionar sobre todas estas preguntas podemos dejar de darle preponderancia a la evaluación, vista como algo diferente e, incluso, superior al proceso educativo mismo, y volverlo parte esencial de éste, como uno de sus componentes inherentes, ya que la evaluación es fundamental para el desarrollo de los procesos cognitivos y actitudinales del aprendizaje. La evaluación es, pues, parte sustantiva del proceso de aprendizaje.

Cuando el docente desarrolla este tipo de reflexión, puede valorar las condiciones precisas que se requieren para que la evaluación contribuya al mejoramiento del desempeño educativo. Es menester hacer un examen minucioso, como afirma Díaz Barriga, sobre las concepciones y prácticas de evaluación que se presentan en nuestro centro educativo y en nuestro salón de clases, pero, ¿qué tipo de contexto evaluativo impulsamos y en qué sentido lo hacemos?

Hacer de la evaluación un componente necesario para el aprendizaje nos lleva necesariamente a ensanchar su significado. Para Santos Guerra, es necesario



verla más como un fenómeno moral y no meramente desde un punto de vista técnico. Es un proceso y no un acto aislado. Este proceso es participativo, debe de utilizar instrumentos diversos y ser un catalizador de todo el complejo proceso que entraña la enseñanza y el aprendizaje. Debe de ser un acto colegiado y desarrollar también la metaevaluación (Santos Guerra, 2020).

Ahora bien, la evaluación considerada como un mero instrumento de poder, en manos de los profesores y autoridades educativas, suele ser referida como una práctica recurrente donde se busca, ante todo, establecer el orden, mantener la disciplina o imponer un punto de vista. Para ello, la amenaza de la evaluación como factor coercitivo está siempre presente. Este tipo de prácticas son parte del currículum oculto y, por tanto, aprendidas por los alumnos en forma de actitudes y valores que van formando una concepción de la evaluación vinculada al control y el poder.


Tal vez estas prácticas puedan cumplir su propósito, pero tienen un costo para el aprendizaje, pues el alumno deslinda la evaluación del aprendizaje y la considera como algo negativo, incluso como un castigo. Esta situación puede considerarse como la parte negativa de la evaluación, organizado en torno a las nociones de represión, selección y control, donde los alumnos desarrollan mecanismos de resistencia para *sobrevivir la clase*, obtener notas más altas y que no se les repruebe (Cappelletti, 2004, p. 20).

Dejar de considerar la evaluación como

un instrumento de poder puede darnos la oportunidad de manifestar un cambio de perspectiva, toda vez que puede servirse como parte natural de nuestro proceso de aprendizaje y como una práctica necesaria para nuestro desarrollo, pero para esto es fundamental construir un *contrato didáctico* diferente que tome en cuenta a los

estudiantes como partícipes activos de su propio aprendizaje.

Si la evaluación es parte de las responsabilidades que tenemos con nuestro aprendizaje, entonces la más significativa sería la que realiza el propio sujeto que aprende. Esto, por supuesto, no invalida las otras formas de evaluación, pero sí abre la posibilidad de incorporar la autoevaluación y la coevaluación como dos formas de acercar los procesos evaluativos a los alumnos, ya que éstos, en última instancia, son los responsables de su propio



aprendizaje. Pero, ¿los alumnos están en condiciones de evaluarse a sí mismos? La respuesta no sólo es afirmativa, sino que considera necesaria esta situación para poder desarrollar de mejor manera los tres ejes del aprendizaje propuestos en el Plan de Estudios del CCH: *aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser.*

Por supuesto, el alumno debe realizar su evaluación en compañía de sus compañeros de clase y de su profesor, porque ellos también están aprendiendo y son copartícipes del mismo proceso y entorno educativo. El salón de clases es

un espacio donde confluyen diversas formas de ser, de pensar y de estar en el mundo. Las opiniones de sus compañeros y el profesor pueden resultar significativas, no sólo porque son parte de los procesos cognitivos que se están desarrollando, sino porque, como sujetos sociales, gran parte de nuestra imagen está construida en un entorno colectivo que nos valora y que también nos involucra, entonces la evaluación impacta profundamente en nuestro horizonte emocional.

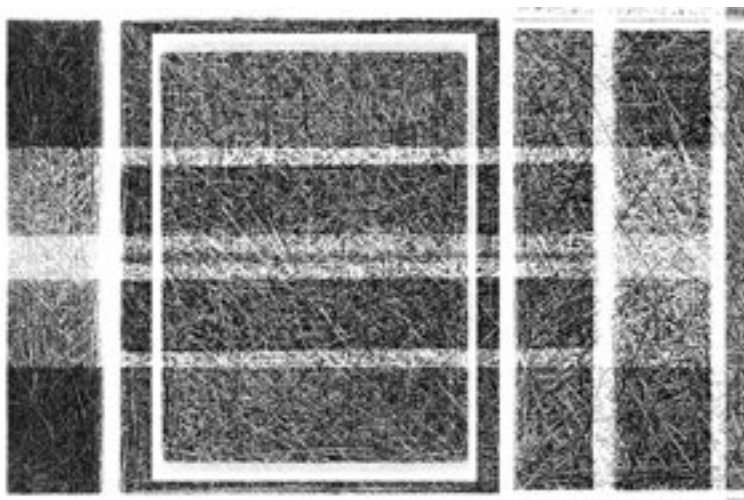
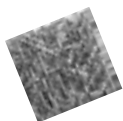
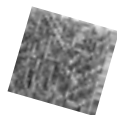
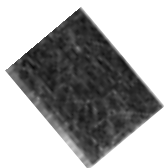
Para Victoria Camps las emociones son disposiciones mentales que generan actitudes y sirven para obrar, pues proporcionan a las personas orientación para saber estar en el mundo (Camps, 2017, p. 29).

El universo de las emociones en la escuela es un proceso de alta complejidad en el que todos nos vemos involucrados, porque repercute en nuestras actitudes de manera positiva o negativa. Cuando los profesores buscamos reorientar la evaluación de un polo negativo a uno positivo, que está organizado en torno a las nociones de progreso y de cambio, también puede apreciarse un cambio en el manejo de las emociones y, por consiguiente, en nuestras

El alumno debe realizar su evaluación en compañía de sus compañeros de clase y de su profesor.

actitudes. Involucrar a los alumnos en los procesos de evaluación de manera individual y grupal puede hacerlos más propositivos, participativos y motivados con el aprendizaje. Se trata, pues, de propiciar una evaluación más auténtica, vinculada también con la dimensión emocional y moral de los alumnos.

En este sentido, el término *evaluación auténtica* cobra una gran relevancia, ya que “agrupa todo un conjunto de alternativas a la evaluación tradicional, donde la respuesta plausible no se limita a la simple elección de una de las alternativas presentadas” (Bravo, 2000, p.96). Asimismo, el evaluador debe conocer a los jóvenes que está evaluando, sus circunstancias e historias personales, al momento de la realización de las tareas solicitadas. Así, el contexto que le enmarca al alumnado se vuelve algo muy significativo.

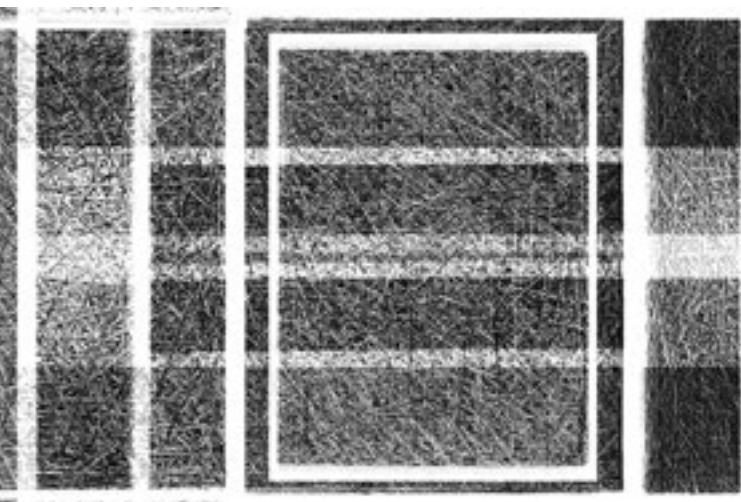


La heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación son parte de un complejo proceso de retroalimentación que habrá de impactar positivamente en la mejora de nuestros aprendizajes.

En la *evaluación auténtica* la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación son parte de un complejo proceso de retroalimentación que habrá de impactar positivamente en la mejora de nuestros aprendizajes. Al final del recorrido cada uno tiene que evaluarse a sí mismo, apoyándose con la retroalimentación recibida. Todos podrán incorporar esta evaluación a su aprendizaje y, con ello, optimizarlo significativamente.

La evaluación en el contexto educativo del CCH

En el CCH se parte del fundamento de que el alumno es el centro de la experiencia educativa, que tiene la capacidad de construir su propio aprendizaje a partir de la aplicación de estrategias y procedimientos que ha logrado concientizar y aplicar reflexivamente. El papel del profesor y de los compañeros de clase es una condición necesaria para la obtención de dichos aprendizajes, porque son parte de una



misma comunidad de conocimiento.

Según esta perspectiva, la evaluación en el CCH debe de tener en cuenta, como lo mencioné, los tres ejes de aprendizaje considerados en el Plan de Estudios: *aprender a aprender*, *aprender a hacer* y *aprender a ser*. De estas tres modalidades de aprendizaje existe abundante bibliografía especializada. En este sentido, a lo largo del presente artículo sólo me enfocaré en señalar los elementos centrales que se vinculan directamente con el tema de la evaluación. Una explicación más extensa y detallada se

puede consultar en mi libro *Filosofar en el aula. Una aproximación hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato* (2019).

Aprendemos a aprender cuando nos volvemos personas más conscientes y estratégicas durante el proceso de aprendizaje y cuando construimos entornos de conocimiento. Para ello se hace fundamental tener claridad en la planificación o ejecución de las actividades y en el control de los métodos, procedimientos y estrategias.

Aprendemos a hacer en la aplicación práctica y operativa del conocimiento, en la construcción de habilidades para resolver situaciones determinadas. Cuando aprendemos ponemos en práctica conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo que promueven las facultades cognitivas y metacognitivas.

Aprendemos a ser cuando atendemos el propósito de colaborar en la formación del alumno, no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética. Aprender a ser significa, por tanto, educar en actitudes, valores y emociones.

En el proceso de evaluación los alumnos responden a las preguntas: ¿qué estoy aprendiendo?, ¿por qué lo estoy haciendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿cómo estoy aprendiendo?, ¿cómo integro el aprendizaje a mi dimensión personal?, ¿cómo lo integro a mi vida cotidiana?, ¿de qué forma puedo relacionarme con los demás?

En *La evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades* (1979) se recomienda tomar en consideración la complejidad del comportamiento y del proceso educativo, de tal manera

que los procedimientos y técnicas de evaluación sean variados y promuevan la oportunidad de manifestar el tipo de conducta que se desea regular pero, igualmente importante, que el alumno disponga de los medios para evaluar su propio progreso en una comunidad de conocimiento.

También se considera que la evaluación requiere reunir e interpretar evidencias del cambio de comportamiento de los educandos, por eso los productos que se derivan del aprendizaje son tan importantes. Todas estas evidencias y productos deben de ser apreciadas con un criterio objetivo para evitar que sólo una posición teórica prevalezca. Los resultados de los aprendizajes pueden ser evaluados con diversos tipos de instrumentos, como la observación, las entrevistas, las encuestas, los cuestionarios, las escalas, los sociogramas, la prueba tipo ensayo y la exposición oral, entre otras opciones.

Finalmente, se establece que la evaluación del alumno ha de considerar los fines de formación humana que suponen cambios en los intereses, actitudes, valores, apreciaciones y el desarrollo de una adaptación activa al medio, de tal forma que el propio estudiante sea agente rector de su desarrollo y el de su comunidad.

De esta manera, en tanto que la evaluación está vinculada a los complejos sistemas de aprendizaje y tiene un fuerte componente metacognitivo y actitudinal, debe considerarse como parte activa de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como en el diseño de materiales de trabajo.

Aplicación de diversos instrumentos de evaluación

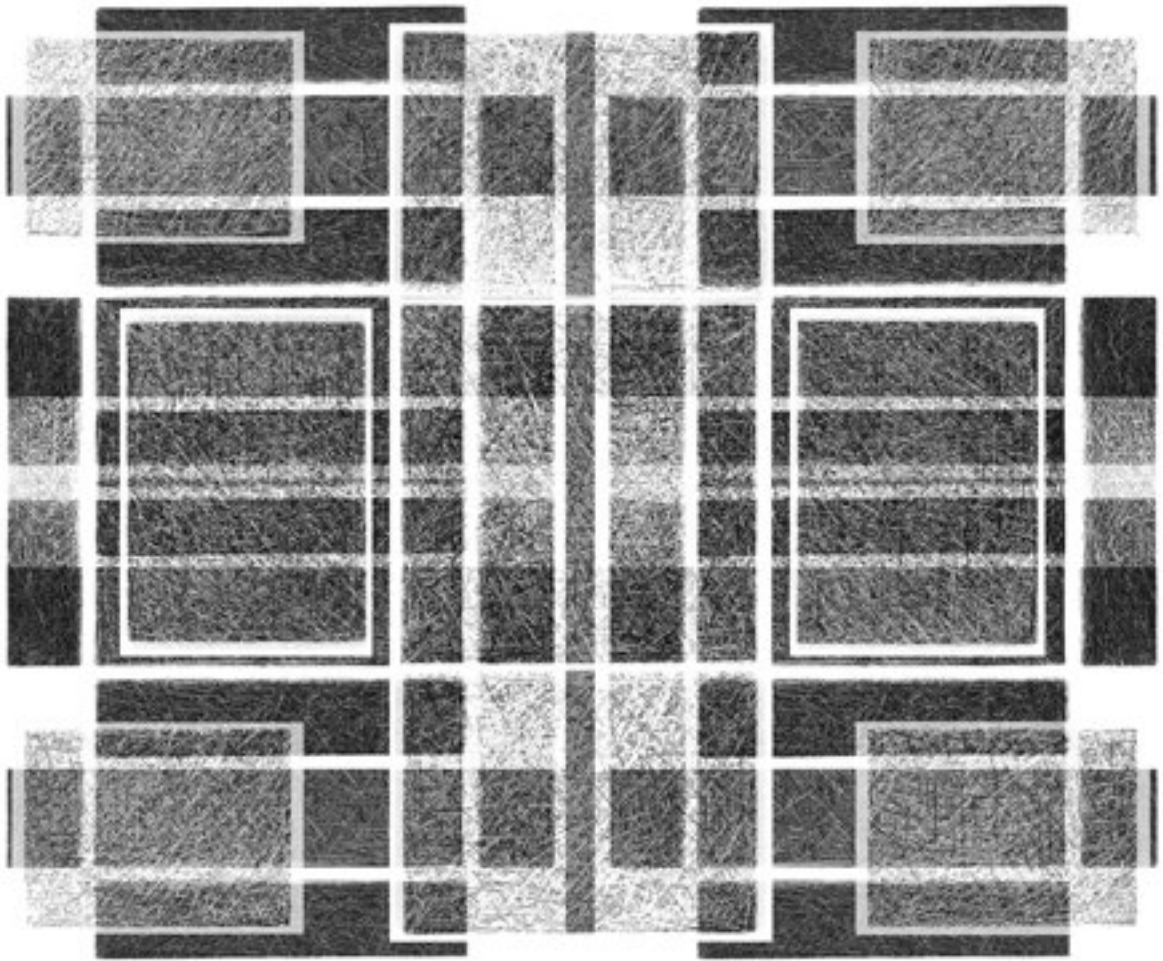
Uno de los principios que sostiene Santos Guerra sobre la evaluación como aprendizaje, es

que para que ésta tenga rigor se deben utilizar instrumentos diversos de evaluación. Pues, en tanto que la realidad es compleja, los métodos e instrumentos de evaluación deben de ser igualmente complejos y variados, para abarcar muchas más perspectivas y responder mejor a las problemáticas del alumnado (Santos Guerra, 2020, p.16).

Ahora bien, existen muchas razones por las que no se diversifican los instrumentos de evaluación en la aplicación docente, uno de ellos es la falta de conocimiento sobre diversos aspectos, como su sentido, utilidad, forma de instrumentar, interpretación o valoración de sus resultados.

Otro punto a considerar es la gran cantidad de alumnos atendidos por los profesores, lo cual, generalmente, puede imposibilitar una evaluación mucho más personalizada. En este mismo sentido, la falta de tiempo suficiente inhibe la aplicación de ciertos instrumentos y favorece el establecimiento de otros, mucho más acordes a la impronta temporal.

Sin embargo, estos aparentes obstáculos en realidad pueden solucionarse con relativa facilidad si se logran desplegar dentro y fuera del salón de clase métodos e instrumentos de evaluación estrechamente imbricados con el proceso de aprendizaje del alumnado, esto es: en primer lugar, el maestro deje de ser el único sujeto evaluador y pueda éste compartir la experiencia con sus alumnos en una atmósfera de inclusión y respeto. En tanto que una buena parte del aprendizaje se desarrolla en el espacio colectivo, ya sea por medio de actividades en pareja, en equipos o grupales, el profesor revisará e interpretará una menor cantidad de material elaborado por los alumnos. Muchos de los procesos de evaluación pueden y deben darse al interior del salón de clases. Todos estos factores ayudan a que el docente tenga una menor cantidad de carga de trabajo extra clase.



A continuación se describirán tres instrumentos de evaluación, su relación con el aprendizaje y cómo pueden integrarse en una estrategia didáctica de la materia de Filosofía.

El diario de clase

Si consideramos el lenguaje como un elemento fundamental en el desarrollo humano y una condición necesaria para conformar los procesos educativos y socioculturales, reconocemos entonces su importancia como una herramienta sustantiva que permite a los alumnos interactuar profusamente y transformarse en el aprendizaje mismo.

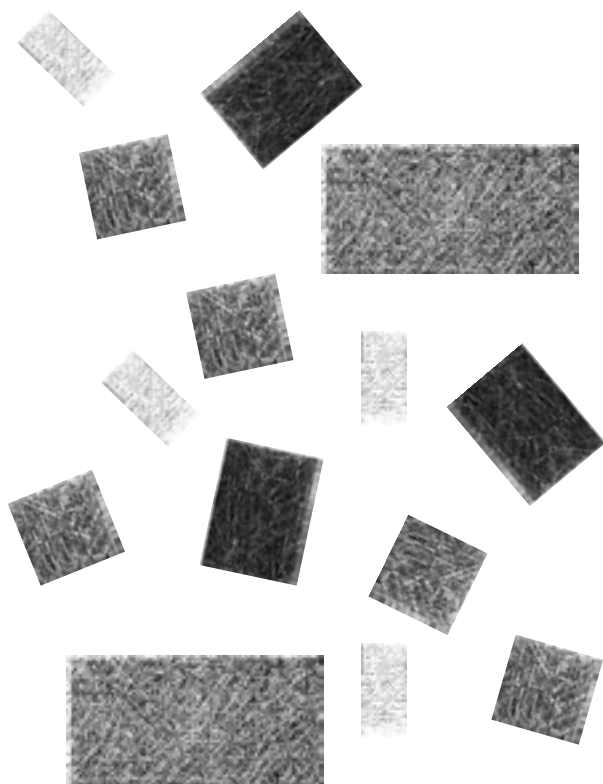
El diario de clase es:

Una actividad de escritura en donde el estudiante se apropia poco a poco de su proceso de

conocimiento, en tanto él tiene total libertad para escoger qué es lo que quiere decir o expresar para recuperar las vivencias en clase, el análisis y los diálogos desarrollados con sus compañeros, acorde siempre con lo que para él, resulta significativo. (Goldoni, 1996, p. 67).

Por lo anterior se entiende que es una herramienta pedagógica, pero también un excelente instrumento de evaluación, que, al ser parte de un proceso permanente, estimula e impulsa los procesos cognitivos y el aprendizaje significativo. El diario de clase promueve, así, la observación, síntesis, reflexión y crítica de los diversos aspectos de aprendizaje que se construyen en el entorno educativo.

Además, el diario de clase es también una herramienta pedagógica que pueden ocupar los propios profesores para realizar una



reflexión y evaluación de su experiencia docente, ya que “Son los documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que va sucediendo en sus clases (Zabalza, 2004, p. 15).” La gran utilidad de este instrumento es que alumnos y maestros organizan su experiencia de aprendizaje a través del lenguaje, realizan una síntesis o retroalimentación de sus impresiones obtenidas y valoran en un sentido crítico y reflexivo, tanto su desempeño al interior del aula, como el del resto de la comunidad de aprendizaje. También puede servir para valorar el estado de ánimo de los participantes, las actitudes y valores que se apreciaron en las sesiones de trabajo y las dificultades en la comprensión de aspectos de carácter teórico y metodológico. El diario puede leerse al principio de cada clase para generar un vínculo entre los aprendizajes anteriores y los nuevos, pero también para que

El diario de clase promueve, así, la observación, síntesis, reflexión y crítica.

la perspectiva de cada estudiante sea escuchada por todo el grupo.

Una forma de instrumentar el diario de clase es hacer que cada alumno registre por escrito sus impresiones vividas en cada sesión, los aprendizajes que le parecieron significativos, los conocimientos adquiridos, su participación y la de sus compañeros en los temas tratados, las aportaciones del profesor, las dudas surgidas, entre otros elementos.

Al comienzo de cada sesión, uno o dos alumnos comparten su narración con el resto del grupo, de tal manera que todos son escuchados por lo menos una vez en el semestre escolar. Otra forma de instrumentar el diario es de manera colectiva, en donde los alumnos toman turnos para registrar una sesión y después compartirla en el salón de clases. El diario le pertenece a toda la comunidad, así que es una responsabilidad colaborativa.

La rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación ha estado en auge en los últimos años, registrándose una gran aceptación en su aplicación didáctica, ya que reúne diversos criterios o parámetros para valorar un proceso educativo, así como sus niveles de dominio. Permite que los alumnos conozcan de antemano las intenciones educativas.

Una rúbrica es un conjunto de criterios o de parámetros desde los cuales se juzga, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo. Las rúbricas también pueden ser entendidas como pautas que permiten aunar criterios, niveles de logro y descriptores cuando de juzgar o evaluar un aspecto del proceso educativo se trata. (Martínez, 2008).

La rúbrica de evaluación es, además, una guía para el autoaprendizaje, porque los alumnos pueden saber de antemano las reglas y criterios para realizar una actividad o trabajo.

Las rúbricas son también un contrato evaluativo, porque todos los integrantes de una comunidad de aprendizaje conocen los criterios y grados de dominio desde un principio y los porcentajes de evaluación. Cada alumno puede ver el progreso de su propio desempeño, ya que también es un sistema de evaluación descriptivo que ayuda a guiar el análisis de productos o procesos y de sus propios resultados (Alcón, 2015, pp. 5-17).

La rúbrica de evaluación es, además, una guía para el autoaprendizaje, porque los alumnos pueden saber de antemano las reglas y criterios para realizar una actividad o trabajo, ayuda a la autoevaluación porque muestra los niveles de dominio de los aprendizajes y el lugar en el que se encuentra según su desempeño, además que motiva la responsabilidad y la disciplina.

Ahora bien, para que una rúbrica sea efectiva, todos los involucrados en el proceso de aprendizaje deben tener claro el significado de los criterios, descriptores, niveles de logro y porcentajes.

La revisión de pares

La revisión de pares se inspira en un método complejo y riguroso de gran importancia y tradición en los medios académicos, que se ha usado para validar trabajos científicos escritos por un grupo de expertos. Parte de una práctica social donde los autores reciben observaciones críticas de científicos y académicos del mismo campo de especialidad, con la finalidad de reformular sus trabajos para que tengan el rigor necesario y una posible publicación (Carlino, 2008, pp. 20-28).

Como recurso didáctico “consiste en evaluar el trabajo de un compañero, con similar nivel

de conocimientos y de experiencia, por lo que también se denomina revisión entre iguales. Se define como “aquel proceso de evaluación donde los individuos juzgan la cantidad, nivel, valor, calidad o éxito de los productos o resultados del aprendizaje de compañeros de un nivel similar” (Crespo, 2005).

Revisión de pares en una estrategia didáctica de filosofía

La estrategia de aprendizaje fue aplicada a alumnos del quinto semestre del CCH. Consistió en la narración de tres relatos de la tradición griega que hablan directa o indirectamente acerca de algún aspecto que caracteriza a la filosofía. En el mito del laberinto del Minotau-ro, se reflexionó acerca de la mente y el pensamiento; en el relato de Sócrates y el oráculo, se discutió acerca de los conceptos de sabiduría e ignorancia; mientras que en la “Alegoría de la caverna”, se deliberó acerca del estado de esclavitud de la ignorancia. Después de cada relato los alumnos realizaron una reflexión libre de las temáticas abordadas, la cual fue desarrollada en su diario de clase. Al final de los tres relatos, se les encargó una pequeña lectura del apartado “El saber filosófico”, del libro de la filósofa y educadora española Adela Cortina. Posteriormente, elaboraron un mapa conceptual de la lectura.

Reunido el conjunto de las tareas, los alumnos, organizados en equipos de trabajo, realizaron una reflexión escrita sobre una pregunta: ¿qué es filosofía? Para orientar su reflexión general se plantearon también las siguientes preguntas: ¿por qué la filosofía puede considerarse como un viaje del pensamiento?,

¿para qué nos puede servir la filosofía en nuestra vida cotidiana?, ¿cómo nos puede ayudar la filosofía a tomar decisiones?, ¿cuáles son los conceptos más importantes de la filosofía?

Se les solicitó que fundamentaran su reflexión a partir de las temáticas, conceptos y ejemplos vistos en cada relato, así como en las principales ideas de la lectura del texto de Adela Cortina. Los alumnos se apoyaron en sus diarios de clase y en los mapas conceptuales de todos los integrantes del equipo. La extensión del trabajo osciló entre cinco a siete cuartillas.

A cada equipo de trabajo se le entregó y explicó una rúbrica basada en los siguientes criterios: redacción, ortografía, organización, claridad expositiva, coherencia, completud, manejo de algunos conceptos de los tres relatos, manejo de algunas ideas del texto de Adela Cortina, opiniones y postura del equipo con relación a la temática.

La estrategia de evaluación que se aplicó consistió en la revisión de pares de las reflexiones realizadas. La dinámica fue la siguiente: cada equipo intercambió su reflexión con otro equipo, los integrantes de cada equipo leyeron la reflexión asignada y contestaron el siguiente cuestionario: ¿en el texto se refleja un esfuerzo de redacción, organización y claridad de las ideas?, ¿el texto parece ser la suma de resúmenes y notas?, ¿hay una coherencia interna o no se entiende el sentido de lo escrito?, ¿hay frases o ideas cortadas?, ¿el texto es fácil de leer y tiene claridad?, ¿el texto es aportativo?, ¿se mencionan y analizan algunos conceptos de los tres relatos

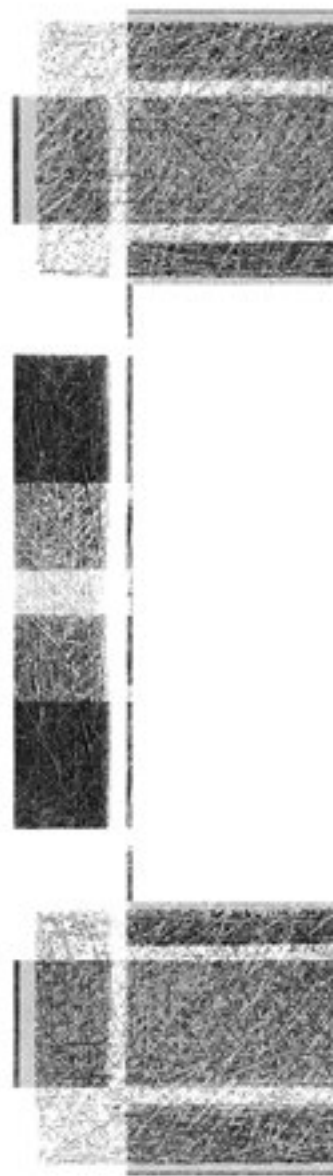
trabajados?, ¿se mencionan y analizan algunos conceptos del texto de filosofía?, ¿se reflejan las opiniones y postura de los integrantes del equipo? Finalmente, se les pidió realizar un comentario general.

Posteriormente, en sesión grupal los integrantes de cada equipo se juntaron para compartir sus respuestas y dar su opinión escrita del trabajo revisado. En la siguiente sesión un representante de cada equipo compartió su cuestionario de evaluación y su opinión general sobre la reflexión evaluada, al final de la sesión cada equipo intercambió su evaluación escrita y los cuestionarios individuales, de tal manera que todos los equipos tuvieron una coevaluación de su reflexión escrita.

En la sesión final realicé un comentario sobre el trabajo escrito de cada equipo y di algunos consejos de redacción, coherencia, manejo de conceptos, desarrollo de ideas y argumentación a todo el grupo. Con ambas evaluaciones cada equipo realizó las correcciones pertinentes a su reflexión escrita y trató de mejorar su versión final, que fue entregada una semana después.

En la revisión final de los trabajos escritos pude apreciar una mejora significativa de sus textos, en algunos casos los equipos casi lo rehicieron por completo. Los alumnos comprendieron que la escritura es un oficio delicado que precisa de revisión y adecuación, pero también que la disciplina y la revisión de pares puede lograr mejores resultados. Al final, un texto siempre es perfectible.

Al principio de la evaluación los alumnos se mostraron entusiasmados de poder leer un trabajo de otro equipo y de compararlo con el suyo, pero después comprendieron que era una gran responsabilidad evaluar a sus



compañeros porque de ello dependía en gran medida la mejora de su trabajo final, que iba a ser calificado por su profesora, así que su evaluación tendría consecuencias prácticas para el resto de sus compañeros. Esta responsabilidad hizo que los equipos leyeran con atención el trabajo asignado, respondieran seriamente el cuestionario y emitieran siempre un comentario cuidadoso y propositivo.

Esta estrategia evaluativa también impactó notoriamente en la disposición de mis alumnos. Ya que durante la retroalimentación, el equipo evaluado ponía mucha atención y tomaba notas, mientras que los evaluadores se esforzaban por hacer sus críticas de forma fraterna y con compañerismo, porque sabían que ellos también serían evaluados en algún momento. De esta manera, los alumnos también comprendieron que la crítica no tiene que ser un factor negativo y que la evaluación es una herramienta útil para mejorar su aprendizaje.

Referencias

- Alcón, M. y Menéndez, J. L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. En *Observar*. España: Universidad del País Vasco.
- Bravo A. y Fernández del Valle, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. En *Psicothema*. España: Universidad de Oviedo.
- Camps, V. (2017). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Cappelletti, I. (Coord.) (2004). Relato de una experiencia de la evaluación como proceso. En *Evaluación educativa. Fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2008). "Revisión entre pares en la formación del posgrado". En *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- CCH. (1979). La Evaluación en el Colegio de Ciencias y Humanidades, en *Documenta*. México: CCH-UNAM. Recuperado de http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/226/Documenta1_Art23_1472011987.pdf.
- Coll, C. y E. Martín E. (1996). La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto. En *Signos. Teoría y práctica de la educación*. España: Universidad de Oviedo.
- Crespo, R. M., y J. Villena. (2005). Revisión entre pares como instrumento de aprendizaje. Una experiencia práctica. En *Serie de innovación docente*. España: Universidad Carlos III de Madrid.
- Díaz Barriga, A. (2005). "Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros". Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora. Recuperado de: http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cniz2005.pdf.
- Goldoni, C. (1996). "El diario de clase...un diario para la vida". En *ABRA*. Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Góngora, G. (2019). *Filosofar en el aula. Una aproximación hermenéutica para la enseñanza de la filosofía en el bachillerato*. México: UNAM-CCH.
- Martínez, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. En *Avances en Medición*. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, M. A. (2020), *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha imanta en la Diana*. España: Narcea.
- Saúl, A. M. (2004). Evaluación del aprendizaje. En *Evaluación Educativa. Fundamentos y prácticas*. México: Siglo XXI.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.