

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud
Maestría en Educación y Convivencia



La Evaluación Formativa como un instrumento de Aprendizaje Convivencial: un estudio de caso con estudiantes de bachillerato.

TESIS que para obtener el **GRADO** de
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CONVIVENCIA

Presenta: **IRMA LETICIA CASTELLANOS MÁRQUEZ**

Asesora **ITZIA GOLLÁS NÚÑEZ**

Tlaquepaque, Jalisco. Marzo de 2024.

Índice

Introducción	4
Estado del Arte: el estudio de la evaluación con enfoque formativo	6
Los estudios documentales	6
La percepción de los alumnos	11
Las investigaciones en Educación Media Superior	12
Conclusión de la revisión de estos estudios	15
Justificación	16
Objetivos.....	19
Marco Teórico.....	20
El aprendizaje cooperativo	21
La Evaluación Formativa.....	26
La Evaluación Formativa como una herramienta de aprendizaje.....	28
La retroalimentación	29
La motivación y la metacognición: el impacto afectivo de la Evaluación Formativa.....	31
El concepto de convivencia escolar como base del Aprendizaje Convivencial.....	33
Convivir no es igual a aprender a vivir juntos	36
El Aprendizaje Convivencial en el aula	37
La construcción de valores democráticos.	40
La construcción de justicia social.....	41
La construcción de una paz duradera	42
Marco Contextual	44
La evaluación del aprendizaje en el CCCR	46
La evaluación durante el confinamiento por COVID 19	48
La Evaluación Formativa como una respuesta ante la emergencia sanitaria	49
¿Qué sigue después de la pandemia en términos de evaluación?	50
Diseño metodológico.....	51
Método cualitativo y diseño estudio de caso.....	51
Procedimiento metodológico.....	53
Instrumentos empleados.....	60
Participantes	65
Consideraciones Éticas	65

Análisis de resultados: dispositivos didácticos que favorecen la convivencia.....	66
Los resultados sobre el trabajo en equipo	66
Criterios de integración de los equipos que reflejan las formas de convivencia	69
Los alcances de la Evaluación Formativa.....	72
Tabla de resultados por categorías de análisis: instrumentos de autoevaluación y coevaluación.	73
La planeación didáctica, dispositivo pedagógico facilitador de procesos.....	81
La evaluación formativa como fuente de retroalimentación de la planeación didáctica.	84
Conclusiones: respondiendo a los objetivos de la intervención	85
Análisis de los aspectos éticos y socioemocionales de la experiencia y sus efectos en el conocimiento y la toma de decisiones	88
Propuestas de mejora del aprendizaje y la convivencia a partir de los resultados	89
Posibles proyectos futuros, considerando las limitaciones del proyecto	91
La transformación de la práctica docente y directiva	92
Las grandes ideas producto de este proyecto.....	94
Referencias	96

Introducción

Este proyecto de intervención, planteado como un estudio de caso, busca explorar posibles respuestas a la siguiente pregunta: ¿a través de qué instrumentos y/o dispositivos pedagógicos podemos formar a nuestros estudiantes en términos de convivencia escolar con el propósito de generar entornos más democráticos, más justos y más pacíficos más allá del salón de clases? Es decir, evaluar los procesos de aprendizaje de nuestros estudiantes propiciando, ante todo, el desarrollo de valores y competencias que abonen a una sana convivencia dentro y fuera del ámbito escolar.

El aparato teórico de este proyecto se construyó a partir de los ejes de Evaluación Formativa y Aprendizaje Convivencial. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo se integró a éste para hacer evidente que el aprendizaje convivencial dentro del aula es posible. En la medida en la que los alumnos interactuaron entre sí para generar un proyecto con un objetivo común, se analizaron las prácticas convivenciales que favorecieron el trabajo en sí y la construcción de valores democráticos, de justicia social y de paz duradera.

Como lo indica el título de este trabajo recepcional, este estudio de caso se realizó con un grupo de estudiantes del Colegio Cervantes Costa Rica de primer semestre de preparatoria, en un marco contextual complejo, en el que después de dos años de aislamiento y trabajo en línea, se regresó presencialmente a la escuela con el propósito de recuperar y reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la forma de interactuar cara a cara entre todos los agentes educativos.

En este contexto se implementó una planeación didáctica basada en el trabajo cooperativo y la evaluación formativa. Esto favoreció un diseño metodológico de la intervención educativa en dos fases. La primera como un ejercicio que permitió una serie de ajustes que sirvieron para reflexionar en torno al objetivo de este estudio: cómo la evaluación formativa puede ser una herramienta para favorecer el aprendizaje convivencial. La segunda, una fase de ajustes, resultado

de una retroalimentación que los instrumentos de investigación aplicados arrojaron, enriqueciendo así un modelo pedagógico propio de la misma evaluación formativa. Además, comparar ambas experiencias para determinar qué otros dispositivos pedagógicos pueden coadyuvar con el mismo objetivo.

Los resultados expuestos permiten llegar a diferentes conclusiones relacionadas con la forma en la que impacta el criterio bajo el cual se integran los equipos para el trabajo cooperativo y cómo éste afecta o favorece la disposición de sus integrantes al trabajo y al desarrollo de un aprendizaje resultado de la convivencia entre ellos mismos. El ejercicio de comparación producto de los ajustes de la planeación permiten a los estudiantes desarrollar experiencias distintas y reflexiones en torno a la forma en la que se integran, a la forma en la que se distribuyen el trabajo, cómo toman las decisiones, cómo se apoyan entre sí, etc.

Es así que los estudiantes generan un proceso reflexivo constante a partir de la aplicación de instrumentos de evaluación formativa, como son la autoevaluación y coevaluación que les permite darse cuenta de los resultados que se obtienen trabajando en equipo de una manera u otra; en este caso, a partir de un proyecto en el que el docente designó los equipos (primera fase) y otro proyecto en el que los mismos estudiantes decidieron la forma de integrar sus equipos (segunda fase).

Este ejercicio les permitió a los estudiantes darse cuenta de que la distribución justa del trabajo en los equipos es una variable que constantemente genera dificultades, independientemente de la forma en la que se integran los equipos; y que, además, estas dificultades no se resuelven, se evaden; es decir, se asumen o se denuncian. Nunca se gestionan de una manera dialogada.

Incluso, algunos estudiantes, en su reflexión personal -la que dieron las entrevistas semiestructuradas- se cuestionan si el gran problema ha sido poner el foco de atención en la

distribución de las tareas. La justicia es más que la distribución equitativa de las tareas en un equipo de trabajo. En ella se involucran relaciones de confianza y apoyo que van más allá del trabajo o actividad colaborativa y que les permite pensar en el otro en su condición particular

Estado del Arte: el estudio de la evaluación con enfoque formativo

Con la intención de identificar los estudios sobre Evaluación Formativa más actuales en el contexto del Bachillerato (contexto en el que se desarrolla la presente intervención), se hizo una búsqueda en la plataforma *EBSCO Academic* el 12 de septiembre del año 2023, considerando sólo los textos académicos de los últimos 10 años; es decir, de 2013 a la fecha. Esta búsqueda se limitó a filtrar los textos que además de considerar en el motor de búsqueda el tema principal -EVALUACIÓN FORMATIVA-, se sumó el término BACHILLERATO. Los resultados de la búsqueda sólo dieron uno solo, que, además, no tenía relación con el tema en cuestión. Para ampliar la búsqueda se utilizó el término EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR en lugar del término anterior. La búsqueda no arrojó un solo estudio.

Por lo tanto, se consideraron los 141 resultados de la búsqueda con el concepto principal. Aproximadamente, el 90% de los resultados que arrojó esta búsqueda están relacionados con estudios aplicados en los niveles superiores de educación; es decir, estudios realizados con docentes y alumnos universitarios. Un 5% de los resultados no tenían que ver específicamente con el tema, otro 3.5% con estudios realizados en contextos de Educación Básica y sólo un 1.5% relacionado con investigaciones en grados de educación media secundaria (ni siquiera de bachillerato).

Los estudios documentales

Un alto porcentaje de los estudios relacionados a la Evaluación Formativa en habla hispana han sido el resultado de estudios que documentan las experiencias desarrolladas en tiempo pasado y en Estados Unidos.

El trabajo académico realizado en México por el Dr. Felipe Martínez Rizo, de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, ha sido un referente en términos de investigación en evaluación educativa y en los últimos años -más aún, durante la pandemia del COVID 19- en la Evaluación Formativa. Uno de sus trabajos más prolíferos ha sido en la documentación en torno al desarrollo y comprensión del concepto Evaluación Formativa desde 1967 cuando Scriven acuñó el término para referirse a este tipo de evaluación (Martínez, 2012).

A continuación, se presenta en la tabla 1 una síntesis de uno de sus artículos más emblemáticos en el que el autor repasa la historia y la aportación de este enfoque de evaluación, así como su utilidad y propósito en un escenario que coloca al centro al estudiante, más allá de las pruebas estandarizadas.

Tabla 1

La evaluación formativa a partir de su origen como concepto y su desarrollo.

Autores	Concepto y desarrollo	Aportación al concepto
Scriven (1967)	Propone el concepto de evaluación formativa, distinguiendo la información que se usa para mejorar algo que está en proceso, oponiéndola a la que sirve para valorar el resultado final.	Evaluación formativa es diferente/opuesta a la evaluación sumativa.
Bloom (1968)	Desarrolló el sistema de enseñanza conocido como Mastery Learning, que propone el uso sistemático de la evaluación formativa, al final de periodos cortos de instrucción, seguida por instrucción correctiva adaptada individualmente.	Reducción sustancial de las brechas que separan a los alumnos más y menos avanzados.
Crooks (1988) y Natriello (1987)	La importancia de los aspectos afectivos en la retroalimentación a los alumnos.	El impacto que tiene la retroalimentación al alumno sobre su nivel de aprendizaje, a partir de las evaluaciones.

Sadler (1989)	<p>Para que una evaluación sea formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje esperado. • La situación en que se encuentra el alumno según la evaluación realizada. • Las indicaciones precisas que orientarán al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado. 	El uso de los resultados de la evaluación formativa tanto para el maestro como para el alumno.
OCDE - CERI (2005)	“...en última instancia, el propósito de la evaluación formativa es conducir a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades de ‘aprender a aprender’.”	Estrategias metacognitivas.
Allal y Mottier López (2005)	<p>La regulación interactiva, basada en la interacción del estudiante con la actividad de instrucción que hace el maestro, con los demás alumnos y/o con materiales que permiten un aprendizaje autorregulado.</p> <p>La regulación retroactiva, que se hace después de terminar una etapa de instrucción y permite identificar los objetivos alcanzados o no por cada alumno.</p> <p>La regulación proactiva, que aprovecha varias fuentes de información para preparar nuevas actividades de instrucción que tengan en cuenta las diferencias de los estudiantes, sea para acciones remediales o de diferenciación y enriquecimiento.</p>	La regulación del aprendizaje.
Shepard (2006)	La evaluación que centra la atención en lo que es más fácil de medir, en vez de hacerlo en lo que es más importante de aprender.	El potencial formativo de las evaluaciones en función de los aprendizajes esperados.
Stiggins (2008)	<p>El efecto emocional de la evaluación formativa es que se vean a sí mismos como capaces de aprender y se sientan confiados. La falta de confianza en sí mismos los priva de las reservas emocionales para correr el riesgo adicional de seguir intentando, a pesar del error:</p> <p>“El fracaso crónico es difícil de ocultar y se vuelve penoso: mejor ya no intentarlo.”</p>	El error y el fracaso, es una oportunidad de aprendizaje.

Brookhar, Black y Wiliam (2009).	La evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño y que es una fuente motivación para los alumnos.	La retroalimentación para el ajuste de la instrucción (docente) y para la mejora del desempeño (alumnos).
Andrade (2010)	La esencia de la evaluación formativa es la acción informada.	No es el uso de algún tipo especial de evaluación lo que la hace formativa, sino el uso que se hace de los datos.
Mottier López (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • La integración de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • La diferenciación pedagógica (las experiencias culturales y las motivaciones personales de los alumnos) • El compromiso del alumno en su propia evaluación. • La regulación del aprendizaje (retroalimentación + adaptación) 	Contrato didáctico

Tres años después de esta primera investigación documental, Martínez Rizo publicó un segundo artículo sobre prácticas de Evaluación Formativa (2015) en el que repasa los estudios realizados por Stiggins y Conklin en Estados Unidos en 1992, los estudios latinoamericanos de Ravela, Picaroni y Loureiro en el año 2009 y tres textos de experiencias mexicanas: uno en el estado de Nuevo León en el año 2005, otro que es el estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación -entre 2009 y 2010- y un diagnóstico de prácticas de evaluación de maestros en el estado de Nuevo León, con fecha imprecisa.

En un escenario en el que predominó el uso de pruebas estandarizadas en gran escala (década de los 80's), la investigación cualitativa realizada por Stiggins y Conklin en 1992 en escuelas primarias y de educación media consistió en la aplicación de encuestas y entrevistas a maestros, análisis de sus diarios de campo, observaciones participantes en el aula y una sistematización de prácticas de evaluación y prácticas de calificación. Este estudio realizado desde la percepción de los docentes arrojó los siguientes resultados:

- a) La observación en aula como estrategia de evaluación es mayor en la educación primaria mientras que en niveles superiores predominó el uso de pruebas estandarizadas.
- b) Los docentes muestran evidentes dificultades para la evaluación de habilidades de alto nivel cognitivo. La gran mayoría de ellos realiza actividades de evaluación memorística. En la educación primaria es mayor el número de actividades de evaluación memorística que en niveles superiores.
- c) Las evaluaciones basadas en observaciones de desempeño son consideradas por los maestros subjetivas e inaceptables. Sin embargo, los maestros consideran que el esfuerzo del alumno debe considerarse al evaluar un trabajo, además del desempeño mismo.
- d) La retroalimentación a los alumnos es limitada. El estudio no arroja resultados concluyentes al respecto.
- e) La mayoría de los docentes no identifican a la evaluación como un medio para hacer más efectiva la enseñanza.

En el estudio latinoamericano de Ravela, Picaroni y Loureiro (2009) realizado en ocho países consistió en un cuestionario y una entrevista semiestructurada aplicada a 160 maestros de sexto grado con más de 4,360 registros fotográficos de actividades de evaluación. De acuerdo con Martínez Rizo (2005), estas son las conclusiones más significativas de este estudio:

- a) Uso de pruebas diagnósticas para tomar decisiones de planificación al inicio del ciclo escolar.
- b) Uso del examen para calificar a los alumnos, incluyendo las tareas y los ejercicios, además de algunos recursos de evaluación continua; es decir, una evaluación no sólo dirigida hacia el final del periodo lectivo.
- c) En el contexto mexicano se valora la disposición y el compromiso de los alumnos para valorar su calificación (puntualidad, disciplina, limpieza en sus trabajos, entre otros). Sin

embargo, los docentes consideran que los exámenes tienen mayor peso en la calificación de los alumnos.

- d) En cuanto a la retroalimentación, los estudios son concluyentes. Las expresiones utilizadas por los maestros hacia los trabajos de los alumnos no dan a los alumnos información clara del valor de su trabajo ni mucho menos les orienta sobre cómo mejorarlo.
- e) A pesar de que el currículo describe a la evaluación como a un proceso que debe ser continuo, permanente y flexible, los maestros presentan dificultades para llevar a la práctica estos conceptos.

En el estudio desarrollado en Nuevo León, México, realizado a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a maestros de educación primaria, refleja una idea fragmentada y dispersa de lo que es la evaluación. Para la elaboración de recursos de evaluación los maestros toman decisiones de acuerdo a su experiencia más que a principios teóricos. Sin embargo, se menciona que más que desconocimiento teórico, esto tiene que ver con resistencias debido a la carga administrativa que implica una elaboración más compleja de sistemas de evaluación. ¿Hay algún dato que identifique la autoría del estudio?

En relación con el proyecto realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2009-2010), se encuestó a 3,534 profesores de 1193 escuelas de todo México. Los resultados fueron muy similares a los estudios anteriores. Los profesores consideran que la Evaluación Formativa favorece un mejor aprendizaje, sin embargo, sus prácticas docentes y pedagógicas no reflejan su uso, así como sus resultados.

La percepción de los alumnos

En los estudios mencionados anteriormente se atiende sólo la percepción de los docentes en torno a un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye también a los alumnos. La última investigación

mencionada por Martínez Rizo (2005) desarrollada en el estado de Nuevo León a nivel primaria, tiene un alcance diferente ya que además de considerar el punto de vista de los docentes de primaria a través de encuestas estructuradas, considera la perspectiva de los alumnos a través de un recurso similar. Preguntar a los alumnos sobre las prácticas de evaluación formativa aplicadas por sus profesores es una novedad que presenta este estudio.

Dos de cada tres alumnos mencionan que sus maestros los apoyan casi siempre cuando presentan dificultades para aprender. Sin embargo, las formas de apoyo expresadas por ellos mismos poco tienen que ver con un enfoque de Evaluación Formativa:

Las formas de apoyo más señaladas son: trabaja con ellos a la hora del recreo o después de clases (33%); los pone a hacer trabajos extra o diferentes (33%); y los deja trabajando solos a la hora del recreo o después de clases (26%) (...) Según 57% de los alumnos, la actividad más frecuente de su maestro a fin de prepararlos para un examen es indicarles temas a estudiar; 38% dice que el maestro indica páginas de los textos comprendidas en el examen. Otras prácticas que implican más trabajo del profesor son menos usadas, según los alumnos: 42% darles un temario o cuestionario para el examen; 34% repasar con el grupo los temas que serán cubiertos; y 27% repasar las preguntas que vendrán (Martínez, 2005, p. 30).

Estos datos estadísticos demuestran que las acciones pedagógicas mencionadas poco tienen que ver con un enfoque formativo, ya que son consideradas como acciones extras, no integradas a la planeación didáctica.

Las investigaciones en Educación Media Superior

Con el propósito de desarrollar y concluir el estado del arte de mi proyecto de investigación, elegí el 1.5% de la búsqueda en *EBSCO Academic* que comprende dos investigaciones que se acercan

un poco más a las características de mi muestra de participantes. El primero de ellos se llevó a cabo en Sevilla (Gil y García, 2014) y el segundo, en la ciudad de México (Méndez y Tirado, 2016). Éstas exploran más allá de la visión o perspectiva de lo que el maestro cree que hace; es decir, parten y se centran en el sujeto del aprendizaje, el alumno.

El primer estudio corresponde a una muestra de 2,255 docentes de todos los centros educativos andaluces públicos y privados quienes contestaron un cuestionario presentado de forma digital a distancia en relación a prácticas de evaluación formativa en las que el profesorado debía responder precisando la frecuencia (de poco frecuente a muy frecuente). Los resultados obtenidos mostraron que las prácticas de Evaluación Formativa más frecuentes son las relacionadas a la comunicación de los criterios de evaluación a los alumnos, así como la comunicación de los resultados de las evaluaciones (retroalimentación y devoluciones). Este correspondió al primer bloque de variables.

El segundo bloque corresponde a variables relacionadas a los resultados de aprendizaje logrados: las medidas de refuerzo para los alumnos y las actividades de recuperación, es decir, las medidas correctoras del aprendizaje. Las conclusiones más efectivas al respecto giran en torno a la importancia de las medidas correctoras que favorecen las prácticas de Evaluación Formativa de tal manera que permiten realizar ajustes no sólo al aprendizaje sino a la enseñanza misma. Es decir, la información que arroja este tipo de evaluación es útil tanto para el alumno que aprende como para el maestro que enseña. Sin embargo, la perspectiva sigue centrándose en el docente:

Ahora, cabe resaltar que estas conclusiones parten de la información que arroja el docente (aunque contempla variables de logro escolar) y no contempla la valoración y perspectiva de los alumnos: ...la obtención de información filtrada a través de la subjetividad del

profesorado, sin que hayamos observado directamente las prácticas evaluadoras desarrolladas en los centros (Gil, 2016, p. 452).

La investigación de Méndez (2016) es la más similar a este proyecto de intervención, en la que se utilizó la Evaluación Formativa como una herramienta para desarrollar una habilidad o competencia de alto nivel cognitivo y que requiere la implementación de una propuesta de aprendizaje sostenida por un paradigma socio-constructivista:

El pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo (Plá, 2011). Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente (Lévesque, 2008; Wineburg, 2007), y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro (Méndez, 2016, p. 64).

La muestra se tomó de una escuela secundaria de segundo grado con 194 estudiantes que cursaban la asignatura de Historia Universal, de los cuales se seleccionaron doce alumnos para formar cuatro estudios de caso: cuatro equipos de tres alumnos cada uno. Se seleccionaron a los cuatro alumnos con mayor rendimiento escolar, cuatro alumnos de rendimiento medio y otros 4 de bajo rendimiento. Se constituyeron equipos de 3 personas con diferente rendimiento escolar. Se implementaron rúbricas como medio de retroalimentación útiles para el docente. Uno de los hallazgos más importantes es que esta retroalimentación es de mayor utilidad para que los alumnos y que en conjunto, docente y alumnos, dieran seguimiento a sus propios avances y conocieran la ruta a seguir en el proceso de pensar históricamente.

Es relevante considerar que el foco de atención en esta investigación no corresponde a la Evaluación Formativa en sí misma sino al desarrollo de una competencia compleja en los estudiantes

como es pensar históricamente: “que la evaluación formativa estuviera enfocada a los logros particulares de los estudiantes, más que a los programas educativos per se, como lo sugiere Bennett (2011)” (Méndez, 2016, p. 72).

El enfoque centrado en el logro de los alumnos favorece el aprendizaje y el desarrollo de competencias complejas superando las expectativas de un plan de estudios.

Conclusión de la revisión de estos estudios

La revisión del estado del arte sobre estudios de Evaluación con enfoque Formativo en Educación Media Superior o Bachillerato ha sido escasa. Casi siempre con un enfoque centrado en la percepción del docente y más descriptiva que propositiva. Quizá el problema ha sido, ante todo, pensar a la Evaluación Formativa como una estrategia más para asignar un puntaje o calificar el desempeño académico de un estudiante.

Retomando la investigación documental del Dr. Martínez Rizo (2012), en la que se resalta el enfoque formativo de la evaluación en el Tercer Congreso Internacional de Evaluación del Aprendizaje que se llevó a cabo en Nueva Zelanda en el 2009 en el que se declara que:

La evaluación para el aprendizaje es parte de la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares, que busca, reflexiona y responde a información que proviene del diálogo, la demostración y la observación, en formas que mejoran el aprendizaje que está en proceso (TICAL, 2009 citado en Martínez, 2012).

Pensar que la Evaluación Formativa sirva como una estrategia para favorecer el Aprendizaje Convivencial no suena en lo absoluto descabellado. Ambos conceptos, Evaluación Formativa y Aprendizaje Convivencial, tienen mucho en común cuando se trata de identificar la forma en que los estudiantes construyen juntos el aprendizaje y formas de relacionarse que favorezcan la

horizontalidad, el diálogo, el respeto a las ideas de unos y otros, entre otras competencias para el mundo actual.

Justificación

La evaluación del aprendizaje es una actividad que hacemos los docentes regularmente al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de valorar conocimientos y competencias de los estudiantes, de acuerdo con un objetivo determinado en la planeación didáctica. Sin embargo, esta forma tradicional de pensar la evaluación limita y reduce todo un marco de posibilidades. En un informe de la UNESCO publicado en el 2020, en medio de la pandemia por COVID-19 que aisló a docentes y estudiantes debido al confinamiento, resurge el cuestionamiento de este modelo tradicional de entender y usar la evaluación (Ibarra et al. 2020).

Esta perspectiva de la evaluación es individual, unidireccional y está enfocada en la enseñanza y, por ende, en el docente. Ravela, destaca el valor de la Evaluación Formativa como un medio útil para que tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (que van en sentido paralelo) se encuentren en algún punto (2020). En el mismo informe de la UNESCO se propone una transformación de la evaluación hacia una perspectiva colaborativa y compartida entre los diferentes agentes educativos (Ibarra et al., 2020).

Por su parte, la Convivencia Escolar es para los alumnos algo que genuinamente se da en prácticas cotidianas como jugar, relacionarse con sus amigos y divertirse (Gollás, 2018). Esto ocurre en los espacios en los que ellos son protagonistas. El aula es un espacio que habitan los estudiantes y en el que confluyen también relaciones de convivencia, aparentemente, menos fuertes que las que se dan fuera del aula. Sin embargo, cada docente establece un conjunto de normas de convivencia que se traducen en una forma de enseñar y de aprender. El uso que un docente da a la evaluación condiciona también la dinámica en el aula tanto en la enseñanza como en los

comportamientos y actitudes de los alumnos hacia la clase, hacia el maestro y hacia sus propios compañeros (Hidalgo, 2016).

En el Colegio Cervantes Costa Rica, el examen es para muchos docentes el instrumento más útil para evaluar el aprendizaje de los alumnos y la forma más objetiva de asignar un valor al final de un proceso, es decir, una calificación. En este sentido, el examen es un instrumento individual, unidireccional y centrado en la enseñanza que se aplica de forma escrita a todos los estudiantes en un periodo específico de tiempo que se considera suficiente para que el alumno lo resuelva y que, en total, tiene un valor del 40 al 80% de la calificación, según cada materia.

Gran parte del éxito de un alumno depende de la aprobación de los exámenes y esto a su vez, de la aprobación de una materia. Si un alumno reprueba una materia al final del semestre, en la mayoría de los casos deberá presentar un examen extraordinario en el que su desempeño será evaluado al 100% por un examen en el que se pondrá a prueba todo lo que aprendió en alrededor de cuatro meses. El alumno puede pasar de un semestre a otro arrastrando materias de semestres anteriores y las puede presentar cuantas veces sea necesario. Si un alumno acumula cuatro o más materias al final de un semestre, será dado de baja. Deberá regularizarse para poder continuar sus estudios en otra escuela y, en muchos de los casos, repetir el ciclo escolar. Todo dependerá de las políticas de ingreso de cada plantel educativo.

Este escenario es para los estudiantes con bajo rendimiento académico un martirio que deben de padecer si quieren mantenerse en el Costa, como es conocido el colegio. Pero es también para todos los alumnos una ruta posible si no se ajustan a la estructura propuesta. Para ajustarse, algunos deben aprender a sobrevivir haciendo uso de diferentes artilugios como el plagio de tareas y de trabajos. En otros casos, cumplir con los criterios disciplinarios para obtener los puntos de participación. En los trabajos grupales, asociarse con compañeros exitosos que, en algunos casos, venden su trabajo al mejor postor. Estas prácticas de convivencia determinan formas de

relacionarse entre los estudiantes: La ley del más fuerte. No del más capaz, sino del que puede, de algún modo, corromper el sistema.

En lo que respecta a su relación con el docente, resulta un obstáculo más que sortear para llegar a la meta. El docente define las reglas de convivencia en los momentos de su clase y diseña una planeación didáctica con el propósito de que el alumno logre el objetivo. Implementa instrumentos de evaluación que además de tener un propósito de aprendizaje, son mecanismos de control y selección de los estudiantes más aptos, que compiten constantemente entre ellos como una fuente de motivación extrínseca. Esta dinámica repercute directamente en la forma en la que el estudiante aprende y en lo que implícitamente se aprende cuando se relacionan entre sí en el aula. Es decir, estudiantes y docentes generan convivencia a partir de un objetivo de aprendizaje y una planeación didáctica.

Este estudio de caso aspira a identificar pistas para poder caminar juntos, docentes y alumnos, en un involucramiento más profundo, auténtico y significativo tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de la evaluación del mismo como en las formas de convivencia que estos procesos generan.

Se trata pues, de demostrar que otros escenarios en el aula son posibles haciendo ajustes didácticos que permitan entender a la evaluación como parte de la vida del estudiante en la escuela y no sólo en la conclusión de un proceso. Pensar en cómo los instrumentos de evaluación que se emplean favorecen o ponen en juego la convivencia al interior del aula puede beneficiar ampliamente términos de disciplina positiva, responsabilidad y compromiso hacia la clase.

Entender la evaluación desde esta perspectiva la convierte en un instrumento de aprendizaje útil para todos los agentes educativos en su propia práctica: para el que enseña y para el que aprende. Es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se autorregula a partir de los resultados que arroja una evaluación constante. Este planteamiento favorece un tránsito más

integral para los estudiantes a lo largo de su preparatoria y para los docentes, un constante ajuste de prácticas pedagógicas sin perder el objetivo principal: que los estudiantes aprendan.

Este primer paso en un aula de 46 estudiantes de primer año de preparatoria, en la materia de Taller de Lectura y Redacción I, puede convertirse en el inicio de un proyecto más grande que estimule en los docentes la integración de comunidades de aprendizaje.

Como coordinadora académica, la autora puede llevar a cabo este proyecto con la finalidad de que en un mediano o largo plazo se pueda implementar en una comunidad de aprendizaje de docentes. A su vez, como docente de la materia en la que se desarrolla este proyecto, coloca a la autora en condición de hombro con hombro con el resto de los docentes del mismo colegio. La práctica en el aula de la planeación operativa institucional da mayor sostén al marco en el que se implementan o se toman decisiones que generan inquietudes o favorecen ambientes de trabajo.

Objetivos

El objetivo general de este estudio de caso consiste en analizar las diferentes formas en las que la Evaluación Formativa es una herramienta que fortalece el Aprendizaje Convivencial en el Bachillerato. Esta descripción pretende ilustrar cómo la evaluación vista desde este enfoque puede ser una herramienta útil para todos los agentes educativos que interactúan en el aula de forma directa (alumnos y docentes) e indirecta (directivos, padres de familia, etc.).

Los objetivos específicos son:

1. Identificar y valorar en cuáles prácticas de evaluación formativa dentro del aula se desarrolla y se fortalece la construcción de valores democráticos, de justicia social y de una paz duradera.
2. Distinguir cuáles dispositivos didácticos de Evaluación Formativa favorecen el Aprendizaje Convivencial.

Marco Teórico

Este marco teórico tiene como propósito profundizar en los tres campos de conocimientos que se entrelazan para el diseño de esta intervención educativa. Desde una concepción centrada en el trabajo en equipo con un enfoque en el aprendizaje cooperativo, una forma de acompañar el proceso de seguimiento y evaluación de la actividad pedagógica, bajo un enfoque de Evaluación Formativa, y atendiendo el tipo de interacciones que se generan al interior de los equipos con un enfoque centrado en un aprendizaje que incide y favorece la convivencia en las aulas y en las escuelas.

La siguiente representación gráfica (figura 1) pretende ilustrar la forma en la que un campo de conocimiento incide en el otro. En la medida que se conjuga el aprendizaje cooperativo y la Evaluación Formativa, aumentan las posibilidades de Aprendizaje Convivencial.

Figura 1

Implicación de los campos de conocimiento de esta intervención educativa.



Cuando entre el grupo de estudiantes se logra generar aprendizaje cooperativo y se les acompaña con un modelo de evaluación formativa, ellos aprenden a convivir. En la medida que se genera aprendizaje convivencial entre los estudiantes se logran mejores condiciones para el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo tiene su base de estudio en los planteamientos de la psicología sociocultural de principios del siglo XX. Vigotsky, uno de los psicólogos de la corriente sociocultural más representativos, plantea que el aprendizaje ocurre primero en un plano interpsicológico, es decir, mediado por la influencia de los otros y en un segundo plano en el nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados (Santamaría, 2001).

De acuerdo con Johnson y Johnson, el aprendizaje cooperativo se define como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (1999, p. 5). Este tipo de aprendizaje contrasta con el aprendizaje individualista y competitivo y se asemeja más al aprendizaje colaborativo.

Contrasta con el aprendizaje individualista porque las metas de los alumnos son independientes entre sí y su logro depende del trabajo y esfuerzo de cada quien. Es decir, lo que importa es lo que cada quien logra (sea por su propio esfuerzo, suerte o hasta por la dificultad de la tarea) así como su desarrollo personal.

Contrasta también con el aprendizaje competitivo porque los logros de los demás son puntos de comparación que colocan al estudiante en ventaja o desventaja según sus propias capacidades. El alumno es mejor o peor en relación a lo que otros pueden lograr. Es decir, los otros son percibidos como rivales y competidores (Díaz, 2010). Dicho sea de paso, ambos tipos de

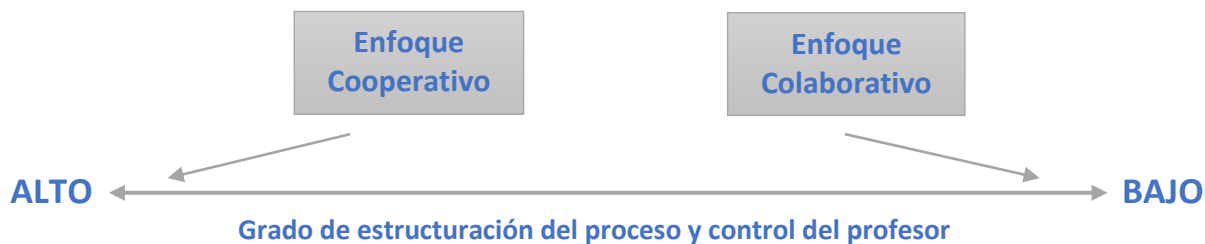
aprendizaje también contrastan con los objetivos de una Evaluación Formativa que será tema del segundo apartado de este marco teórico.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo se asemeja con el colaborativo debido a su enfoque en función del aprendizaje grupal. De acuerdo con Díaz (2010) la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje radica en el grado de estructuración del proceso de la tarea a realizar juntos y el control que ejerce el guía o profesor sobre dicho proceso. Es decir, en el aprendizaje colaborativo la responsabilidad y la gestión del aprendizaje recae en los estudiantes, quienes aprenden con cierta libertad que les permite llegar hasta donde ellos juntos quieren llegar.

En el aprendizaje cooperativo el acento está puesto en una serie de actividades propuesta por el docente para que los estudiantes lleguen juntos al logro de un objetivo determinado. La figura 2 muestra esta relación.

Figura 2

Diferencias entre el enfoque cooperativo y el colaborativo en relación al control del docente.



Fuente: Adaptado de Aprendizaje entre iguales, de Díaz Barriga, 2010,

Para que dicho resultado se logre, es necesario caminar en un sentido en el que se cumplan ciertas condiciones que caracterizan al aprendizaje cooperativo (componentes) y que a su vez se siga un proceso didáctico que lleve a los grupos a realizar una tarea específica.

Pasos para el logro del aprendizaje cooperativo y sus componentes

Johnson (1999) explica los pasos de este proceso del siguiente modo y en función de las tareas que el docente debe ejecutar:

1. Determina los objetivos de la tarea a realizar.
2. Toma decisiones previas a la enseñanza en función de la conformación de los grupos y de principios didácticos.
3. Explica la tarea y lo que es la interdependencia positiva a los alumnos.
4. Supervisa el aprendizaje de los alumnos e interviene en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos.
5. Evalúa el aprendizaje de los estudiantes y los ayuda a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo.

La interdependencia positiva según Johnson es un componente esencial del aprendizaje cooperativo que genera un compromiso mutuo entre los integrantes de un grupo. En palabras de Díaz: sucede cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de tal que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa) y que deben de coordinar sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea o actividad (2010, p.92). Además de la Interdependencia positiva, los grupos cooperativos se componen de los siguientes elementos:

- Desarrollo de una responsabilidad individual y grupal del trabajo en relación a las tareas para lograr el objetivo común.
- Interacción estimuladora cara a cara que favorece la comprensión de lo que propone una tarea para que entre todos se expliquen, se ayuden, se respalden, etc.
- Proveer de técnicas que faciliten a los alumnos a trabajar en equipo: cómo dirigir, cómo tomar decisiones, cómo crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos.

- La capacidad de evaluarse como integrantes de un equipo como un equipo mismo para identificar aprendizajes y oportunidades de mejora. Desde un enfoque formativo, un ejercicio de autoevaluación y de coevaluación.

Tipos de grupos de aprendizaje

Los grupos de aprendizaje cooperativo se constituyen para la realización de una tarea simple hasta un proyecto complejo. No importa la edad de los estudiantes ni el nivel de estudios.

Existen básicamente tres tipos de grupos de aprendizaje, según Johnson (1999):

- Los grupos formales son aquellos que se integran por un periodo de una hora (una sesión) y como máximo poco menos de un mes con un propósito bien definido de acuerdo a una tarea específica.
- Los grupos informales se integran como máximo por una hora de duración (una sesión de clase) con el propósito de generar una charla que confirme un aprendizaje, se genere una discusión en relación a un tema propuesto, se exploren expectativas de aprendizaje, etc.
- Los grupos de Base Cooperativos son grupos heterogéneos de miembros permanentes de al menos un año (un ciclo escolar) en el que unos a otros se brindan apoyo, ayuda, aliento y respaldo. Son grupos que favorecen el rendimiento escolar y genera relaciones responsables y duraderas.

La conformación de los grupos y la asignación de roles

No existe un número ideal para la conformación de los grupos. Los autores de referencia de este marco teórico sugieren que los grupos se compongan como máximo de 5 a 6 integrantes. Mientras mayor sea el número de integrantes del equipo, mayor será la necesidad de conocimientos y

experiencias previas de cooperación. Los grupos pequeños favorecen el trabajo continuado y las interacciones cara a cara (grupos de 2 a 3 integrantes).

Por otro lado, la distribución de los alumnos es otra variable a considerar. Mientras más heterogéneos sean, mejor: “Los grupos con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso perspectivas y métodos de resolución de problemas” (Johnson, 1999, p.18). Esta decisión previa a la puesta en práctica de las actividades en grupo es determinante en función de los propósitos del trabajo en equipo (ver paso 2 del proceso sugerido con anterioridad).

De tal manera que hay tres formas de integrar a los estudiantes en equipos: al azar, seleccionados por diferentes criterios por el docente o seleccionados por los propios alumnos. La bibliografía sugiere que los equipos sean integrados por el docente de tal manera que se propicie la integración de todos los estudiantes y aquéllos que generalmente son aislados en el grupo se integren en equipos con alumnos más extrovertidos, serviciales o populares que puedan integrarlos. Los grupos seleccionados por los alumnos suelen ser homogéneos. Estos grupos tienden a distraerse de la tarea y elimina la posibilidad de ampliación de su círculo de relaciones.

La asignación de roles favorece la integración de los equipos y es otra variable fundamental para la cooperación de los mismos y para generar la interdependencia de los alumnos. El principio base radica en asignar un rol que facilite el trabajo en conjunto y que no genera la división de tareas para un trabajo individual. Es decir, estos roles generan un grado de responsabilidad individual en cada uno de los integrantes para el logro de una meta común.

De acuerdo con Johnson (1999) existen roles que ayudan a la conformación de los equipos (supervisor del tono de voz, del ruido y de los turnos), roles que ayudan al grupo a funcionar

(encargado de explicar ideas o procedimientos, encargado de llevar un registro de las decisiones que se van tomando, encargados de fomentar la participación, entre otros), roles que ayudan a los alumnos a formular lo que saben y lo que van aprendiendo (el sintetizador, el corrector, el encargado de verificar que se vaya comprendiendo, el investigador de dudas con el docente, etc.) y los roles que incentivan el pensamiento de los estudiantes (el crítico de las ideas, el encargado de buscar fundamentos, el encargado de diferenciar y de ampliar la información, el productor de opciones, etc.).

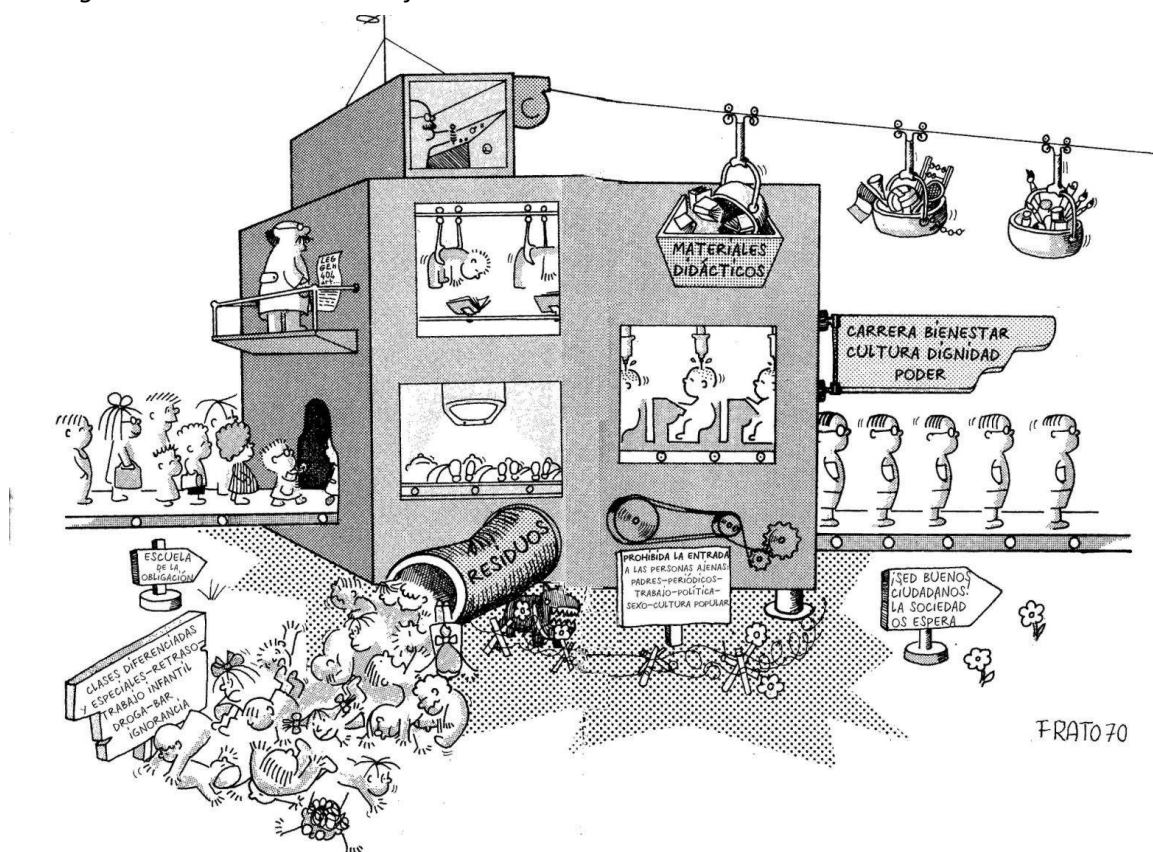
La Evaluación Formativa

La mayoría de los autores que estudian la evaluación educativa distinguen la existencia de tres tipos de evaluación (Díaz, Casanova y Martínez): diagnóstica, formativa y sumativa. Martínez (2012) define a la evaluación sumativa y a la evaluación formativa como nociones opuestas. Ravela (2019), por su parte, enfatiza que, de acuerdo a su finalidad, la evaluación puede ser formativa o sumativa. A continuación, partiré de una comprensión que reduce la evaluación a una de ellas y que refleja el gran reto que ha significado para los sistemas educativos romper paradigmas tradicionales y dar pie a esquemas de evaluación más inclusivos e integradores.

La acción de evaluar en el ámbito educativo actual es entendida -regularmente- como la acción de calificar el aprendizaje de los estudiantes. Esta concepción tiene su origen en un modelo educativo que dio como resultado el marco de la revolución industrial (finales del siglo XVIII). La figura 3 ilustra la analogía de una escuela con una fábrica. La evaluación del aprendizaje vista desde este lente tiene el propósito de controlar, seleccionar, incentivar a los estudiantes y hacerlos competir entre ellos (Ravela, 2021). Sin embargo, calificar no es lo mismo que evaluar. Mientras que calificar es poner una nota, evaluar es un proceso más complejo que se desarrollará en este marco teórico.

Esta comprensión, además, invalida la diversidad. Todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, sus intereses, ritmos y modalidades de aprendizaje, tienen que llegar al mismo lugar en el mismo momento y bajo las mismas circunstancias. Las calificaciones sirven como un incentivo y motivación externa a los estudiantes a quienes les va bien, pero desalientan, desmotivan y desvinculan a los estudiantes de menor rendimiento. Si el estudiante no tuvo un buen resultado es porque no se esforzó. La calificación premia el esfuerzo individual (Ravela, 2021).

Figura 3
Analogía de la escuela como una fábrica.



Nota: La máquina de la escuela, de Francesco Tonucci, 1970.

La Evaluación Formativa surge de una comprensión alternativa que identifica a la evaluación como una herramienta de aprendizaje y no de control. En palabras de Pedro Ravela:

Necesitamos abandonar el modelo selectivo y meritocrático, enfocado en el esfuerzo y en la estandarización, y reemplazarlo por un modelo centrado en las capacidades y motivaciones internas de cada estudiante (2021, min. 32).

Esto significa transformar el enfoque de comprensión de la evaluación, de tal manera que sus resultados favorezcan el aprendizaje del estudiante en relación a él mismo y no a modelos centrados en la competencia voraz.

La Evaluación Formativa como una herramienta de aprendizaje

Los términos Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa fueron acuñados por Michael Scriven en los años 60's con el propósito de definir el momento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se aplican. En este sentido, la Sumativa se aplica al final de dicho proceso y la Formativa durante el mismo. La primera con el propósito de calificar el aprendizaje y la segunda para hacer ajustes en el proceso de acuerdo a las necesidades que se vayan observando en el rendimiento de los estudiantes (Ravela, 2019).

De acuerdo con Martínez (2012) la evaluación debe servir a los maestros para mejorar la calidad de la enseñanza y también a los alumnos para adecuar sus propios esfuerzos para alcanzar sus propias metas. Dicho autor agrega al respecto que su aplicación no es sencilla ya que no basta con que se modifiquen las prácticas de evaluación sino también las prácticas de enseñanza. Al respecto:

Dime cómo evalúas y te diré cómo enseñas. La evaluación cumple un rol muy importante dentro del proceso de enseñar y de aprender y el uso apropiado de la información que de ella se deriva es fundamental para la mejora de los aprendizajes. El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa (Picaroni y Loureiro, 2010, citado por Ravela, 2019, p. 66).

Díaz (2010) denomina esta función de la evaluación formativa como regulación interactiva. Esta favorece los intercambios comunicativos que ocurren entre el que enseña y el que aprende para hacer los ajustes necesarios al proceso didáctico y al uso de estrategias de enseñanza.

Según Ravela (2019) quien mejor ha expresado el rol de la Evaluación Formativa ha sido William, al definirla como el puente entre la enseñanza y el aprendizaje. Además, agrega que este puente evita que ambos sean procesos paralelos que nunca se encuentren. Es decir, la función principal de este tipo de evaluación radica en “hacer visibles las brechas entre lo que el docente enseña y lo que los estudiantes aprenden” (Ravela, 2019, p. 207).

Este cambio de paradigma, si bien no es una solución mágica a todos los retos educativos que actualmente se nos presentan, reduce el valor social de la Evaluación Sumativa y aumenta el valor de las necesidades de los estudiantes con la intención de que haya un aprendizaje real y práctico, que opere en su vida y los motive a seguir aprendiendo. (Martínez, 2012)

Ravela (2021) propone evaluar a los estudiantes con un enfoque centrado en el logro y en la mejora, dependiendo el nivel educativo en el que se encuentren. En la educación inicial, la evaluación debe enfocarse en el progreso de cada estudiante en función de sus propios avances (foco en la mejora). Conforme a su avance en los grados educativos, aumenta la comparación de sus desempeños con un estándar de aprendizaje (foco en el logro).

La retroalimentación

De acuerdo con la revisión de literatura desarrollada por Martínez (2012), fue Sadler, en 1989, quien complementó que el valor de la información que recababa el docente a partir de la Evaluación Formativa, no sólo era para él mismo, sino también para los estudiantes.

Sadler también destacó que para que la información que recibe el estudiante sea valiosa, debe contener los siguientes elementos: el aprendizaje esperado, el punto de partida y las indicaciones precisas que orientarán al estudiante para que logre alcanzar el aprendizaje esperado. Mottier López (2010, citado por Martínez 2012) denomina contrato didáctico al resultado entre la vinculación de las expectativas del docente y el estudiante en relación con un contenido o con una tarea dada. En otras palabras, Cardinet lo define como “un proceso de comunicación lograda entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje” (1977, citado por Martínez 2012, p. 867).

Esta información fue denominada por Wiggins como retroalimentación, que viene del anglosajón feedback (citado por Ravela, 2019). Algunos autores latinoamericanos contemporáneos la llaman devolución. “Los docentes tienden a brindar a los estudiantes muchas valoraciones, pocas orientaciones y casi nada de devoluciones” (Ravela, 2019, p. 200).

Las valoraciones permiten al alumno saber qué tan cerca o qué lejos están de lo que el docente esperaba y no le dan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño. Las expresiones de valoración pueden ser calificaciones o expresiones como éstas: “Muy bien”, “Necesitas esforzarte más”, “Sigue adelante”. No le dan al estudiante información específica sobre qué y cómo mejorar su desempeño. Las orientaciones, por su parte, señalan sólo los errores o las insuficiencias (Ravela, 2019). La orientación, cuando mucho, señala insuficiencias o aspectos no logrados, aunque muchas veces el alumno no ha logrado comprender por qué su trabajo es insatisfactorio, por lo que la orientación no le sirve de mucho.

La retroalimentación o devolución es información que el docente entrega a los estudiantes que le ayudan a comprender el desempeño esperado y las diferencias con lo que efectivamente ha logrado, la brecha entre lo aprendido y lo enseñado: “La mejor devolución es altamente específica,

directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó, clara para el ejecutante, y disponible u ofrecida en términos de objetivos y estándares específicos” (Wiggins, 1998, p. 46 en Ravela, 2019, p. 202). La retroalimentación debe ser frecuente y continua, se produce durante el desarrollo de las actividades de evaluación, no solamente al final o después de las mismas. Ésta se comunica de forma descriptiva, brinda al estudiante evidencias específicas y ofrece ejemplos o modelos de tareas similares que satisfacen los criterios de calidad, definidos previamente a través de una rúbrica.

La retroalimentación no sólo es valiosa cuando se recibe del docente, los pares son una fuente importante de retroalimentación. La coevaluación tiene el propósito de involucrar a los estudiantes en la revisión de los trabajos de sus propios compañeros ya que enriquece el trabajo en el aula desde diferentes perspectivas. Si bien a veces se cometen errores de revisión en este tipo de ejercicios, también es una oportunidad de reflexión colectiva: “uno comprende realmente algo cuando es capaz de explicárselo a otro.” (Ravela, 2019, p. 239). Las oportunidades de reflexión en las revisiones de los trabajos de otros permiten al alumno reconocerse en las posibilidades de otros y sumar al aprendizaje colectivo del grupo. Además, es más fácil comprender algo cuando se es capaz de explicarlo a alguien más.

La motivación y la metacognición: el impacto afectivo de la Evaluación Formativa

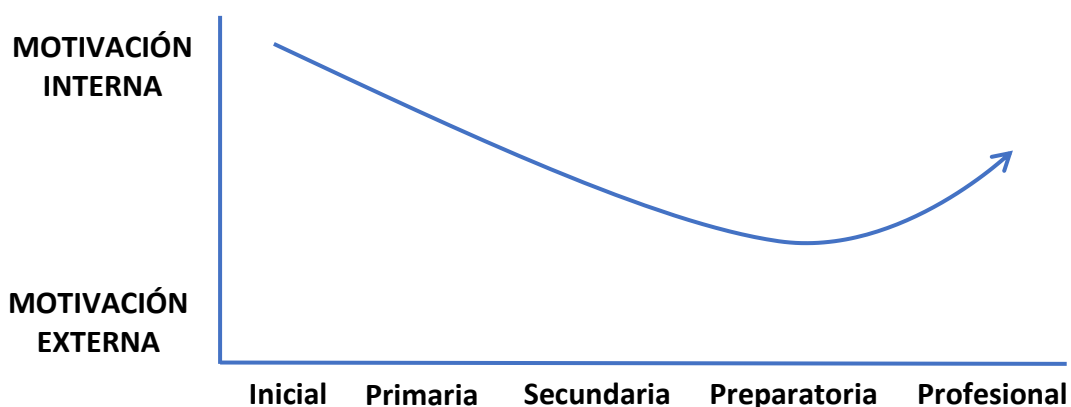
Hay dos elementos centrales para incrementar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes: la motivación y la metacognición. Ravela propone a la autoevaluación como un recurso que hace al alumno responsable de su propio aprendizaje. Uno de los propósitos principales de la Evaluación Formativa es lograr que el estudiante se involucre con el aprendizaje (motivación) y asuma cierto grado de control directo sobre sus formas de aprender (metacognición). Podemos concebir a la motivación no solamente como la causa del aprendizaje, sino también como su consecuencia (Ravela, 2019). Un buen ejercicio de retroalimentación, frecuente, continuo y altamente descriptivo

impacta afectivamente al estudiante y estimula su motivación interna (Brookhar, 2009 en Martínez, 2012).

Existen dos fuentes de motivación: la motivación interna y la motivación externa. Ravela (2021) compara gráficamente la curva de motivación interna-externa en relación al grado o nivel educativo del estudiante. Mientras menor sea el nivel educativo, mayor será su motivación interna en relación a su rendimiento escolar. Sin embargo, cuando el estudiante llega a la facultad, tiende a aumentar su motivación interna, derivado del supuesto que el estudiante elige una carrera universitaria por gusto y satisfacción (ver figura 4).

Figura 4

Relación del tipo de motivación de acuerdo al nivel de estudios.



Nota: Tipo de motivación y nivel de estudios, de Pedro Ravela, 2021.

Asignar calificaciones a todas las tareas de los estudiantes, así como a sus comportamientos y actitudes (Revela, 2021) enfoca al estudiante en la motivación extrínseca, ya que obtener una buena calificación se convierte en su objetivo principal, en tanto que comprender lo que está aprendiendo pasa a segundo plano. Además de que la calificación ofrece al estudiante sólo una valoración poco específica sobre su desempeño.

La motivación no solamente es una causa del aprendizaje, sino también es una consecuencia del mismo proceso (Ravela, 2019). Además, obliga al docente a repensar el tipo de tareas que se les deja a los estudiantes. Es decir, no basta con vincular los contenidos con los aspectos de la vida cotidiana, sino buscar desafíos en la realidad cercana a los alumnos y pensar las propuestas en términos de productos que se pueden mostrar a los otros. Para que una actividad sea realmente auténtica se requiere que tenga un propósito claro, que se traduzca en un producto que a la vez represente un desafío para el estudiante (Aprendizaje basado en proyectos, problemas o análisis de casos) y de preferencia que desarrolle de forma colectiva, se dirija a una audiencia específica y finalmente se dirija bajo un proceso de Evaluación Formativa (Ravela, 2021).

Además de la motivación interna, la Evaluación Formativa favorece que los estudiantes desarrollen las habilidades metacognitivas necesarias para tomar conciencia de sus fortalezas y debilidades. Las estrategias metacognitivas se refieren al desarrollo de habilidades de aprender a aprender. Se trata de lograr que cada estudiante sea responsable de su propio aprendizaje y asuma cierto grado de control directo sobre sus formas de aprender (Ravela, 2019). Como estrategias que favorecen la metacognición están las bitácoras de aprendizaje y la autoevaluación. Las bitácoras son recursos de reflexión personal o intergrupala que se utilizan durante el proceso en el logro de una tarea; mientras que la autoevaluación se aplica al final de una tarea para evaluar el propio desempeño.

El concepto de convivencia escolar como base del Aprendizaje Convivencial

Para abordar el concepto de aprendizaje convivencial se parte de una comprensión de la convivencia desde el ámbito escolar en relación a las prácticas pedagógicas y de gestión que se intencionan en la escuela con el propósito de propiciar relaciones interpersonales sanas y positivas.

Los estudios académicos y exploratorios que abordan la convivencia escolar lo han hecho de forma indirecta; es decir, no la nombran tal cual, sino se refieren a ella como estudio del clima escolar, educación socio-emocional, educación para la ciudadanía y la democracia, educación para la paz, desarrollo moral y formación en valores y educación para los derechos humanos. Así lo explican Fierro y Carbajal (2019) en una revisión documental exhaustiva con el propósito de clarificar lo que se entiende y estudia en términos de convivencia escolar, en Latinoamérica.

Los conceptos de clima y convivencia son abordados, en muchos de los casos como sinónimos. Convivencia tiene una interpretación positiva, si la concebimos desde el enfoque del Informe Delors de la UNESCO (1996) el aprender a convivir o aprender a vivir juntos. De lo contrario, el concepto de clima tiene una referencia neutral (positiva o negativa) con respecto a su interpretación entendida como las percepciones de los sujetos a partir de sus experiencias y relaciones en la institución. Este planteamiento, la orienta al estudio de la violencia y su medición (Fierro, 2019).

La convivencia desde un enfoque analítico, favorece una comprensión profunda de la convivencia, en tanto fenómeno relacional situado en un contexto institucional y socio-histórico-cultural determinado (Fierro, 2019). La convivencia no debería centrarse en la prevención de la violencia. Esta concepción es limitante, ya que sólo se convive entonces para evitar la violencia (Gollás, 2018). Lo mismo sucede con el conflicto, por un lado, tiene una perspectiva formativa reconociendo su importancia para la construcción de la convivencia y desde otra, es manejado como sinónimo de violencia: conflictos de convivencia. Los conflictos se evitan para evitar la violencia. “La violencia y convivencia requieren por tanto aparatos conceptuales diferenciados” (Fierro, 2019, p. 11). La convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas (no por ello exentas de conflicto).

La confusión conceptual entre convivencia y violencia, pierde de vista que el conflicto es un elemento común entre ambos. La manera de abordarlo es lo que diferencia los estudios de convivencia de los de violencia.

Finalmente, después de un arduo análisis se eligió para orientar el presente proyecto, la siguiente definición de Convivencia:

Se entiende a la convivencia como los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019, p. 13).

La convivencia escolar también es entendida como cotidianidad. De acuerdo con Zaitegi (2010, citado por Fierro, 2019) el aula es el espacio privilegiado para la formación de la convivencia. En un estudio etnográfico de las prácticas que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública, la plática, el movimiento físico, el juego, la disciplina y la violencia entre los niños, son elementos que conforman la convivencia (Gollás, 2018); y no necesariamente se desarrollan al interior del aula ni tampoco depende de los maestros y/o los directivos.

Moverse, platicar y jugar son oportunidades para desarrollar habilidades para relacionarse y de crecer con los otros. En el aula, las prácticas de control y manejo de la disciplina son más importantes que las prácticas académicas y/o de aprendizaje (o por lo menos son más visibles) y tienden a reproducirse sin hacer conciencia en los niños y en los docentes la importancia de reflexionar de por qué un comportamiento es bueno o malo, sólo se acata o se desacata la norma. Estas estructuras favorecen la reproducción al no fomentar la reflexión y el diálogo.

La socialización y la sociabilidad son el espacio en el que se genera la convivencia (Gollás, 2018). Establecer el diálogo entre los agentes: alumno-maestro, alumno-alumno, maestro-maestro favorece la construcción de nuevas formas de convivencia que a su vez genera la autodeterminación de los individuos. ¿Es posible rebasar el enfoque centrado en la prevención de la violencia?, ¿dentro del aula sería posible generar espacios de reflexión y diálogo que favorezcan la convivencia y el aprendizaje?

Convivir no es igual a aprender a vivir juntos

A partir del resultado de un ejercicio de comparación de dos estudios empíricos en dos bachilleratos con diferentes niveles de violencia (Rodríguez, 2021), el autor realiza un debate teórico en torno a esta idea central: “Relacionarse en la escuela no es lo mismo que tomar medidas institucionales para regular o mejorar esas relaciones” (Rodríguez, 2021, p.14).

Es decir, necesitamos abordar la convivencia desde una concepción amplia, no solo desde la perspectiva de lo que la institución hace, sino que permite ver cómo los estudiantes también “trastocan, eluden, quebrantan y transforman las estructuras en las que se desenvuelven en su cotidianidad... (la convivencia escolar) también son las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la cotidianidad de los contextos educativos” (Rodríguez, 2021, p.16).

Ver la convivencia desde la cotidianidad, significa verla con los ojos del alumnado, pero también verla desde la mirada institucional sobre lo que se hace o se deja de hacer al respecto. Educar en la convivencia dentro de los centros educativos de manera transversal y educar para la convivencia fuera de la escuela como competencias sociales. La gestión de la convivencia definitivamente impacta en las relaciones interpersonales escolares. Mientras más peso se le da y más acciones se realizan desde la dirección escolar y la docencia, se presentan relaciones más sanas.

Así como la plática, el movimiento físico y el juego son prácticas cotidianas de convivencia (Gollás, 2018), el relajo y la carrilla son las dos formas principales en las que conviven los alumnos y tienen una relación incluso opuesta al modo en que la institución espera que los alumnos se comporten. Los estudiantes las ven como “normales” o “naturales” para relacionarse. Esto también ocurre debido a la falta de acciones por parte de la escuela para fomentar la paz, la inclusión, la participación democrática y la vivencia de los derechos humanos.

De acuerdo con Rodríguez (2021), relacionarse en la escuela no es lo mismo que tomar medidas institucionales para regular o mejorar esas relaciones. Es decir, convivir no es igual a aprender a vivir juntos, los alumnos, así como el resto de los integrantes de la comunidad educativa son fuente de convivencia en sus prácticas dentro, fuera y más allá del aula.

Si reconocemos que la convivencia no sólo es entendida como la contraparte de la violencia, ya no son solo las acciones institucionales que directivos y docentes implementan para erradicarla y controlarla, sino son las prácticas cotidianas propias de los estudiantes quienes también construyen y favorecen la convivencia. Es decir, hablamos de ella como “el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyen a establecer un clima de confianza, respeto y apoyo mutuos en la institución escolar, conformando así las bases para el establecimiento de relaciones positivas entre los agentes escolares” (Gollás, 2018, p. 101).

El Aprendizaje Convivencial en el aula

El aprendizaje producto o resultado de la convivencia es a su vez un medio y un fin en sí mismo y favorece ambientes democráticos, incluyentes y pacíficos en el entramado social.

Con el propósito de construir el concepto de aprendizaje se remite a un estudio exploratorio en el que participaron 15 escuelas públicas de nivel básico latinoamericanas (Fortoul y Fierro, 2011)

sostenida con fondos de la Secretaría de Educación Pública (SEP-CONACYT México) y enmarcada en la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (RLCE). Estas experiencias promueven formas de convivencia inclusivas y participativas. Escuelas que, a pesar de sus circunstancias de abandono y marginación, “han establecido un vínculo ético al hacerse responsables del bienestar y el aprendizaje de todos.” (Fortoul y Fierro, 2011, p. 102). La gestión de la convivencia y de los aprendizajes transcurre de manera articulada: una sostiene a la otra y viceversa: se aprende a convivir, se convive al aprender. Se pueden establecer puentes entre los campos de estudio del aprendizaje y de la convivencia, con vistas a evidenciar la manera en que se entretajan las interacciones entre alumnos, docentes y directivos. Además, abre pistas para la intervención pedagógica orientada a ofrecer mediaciones didácticas que promuevan tanto aprendizajes conceptuales significativos como de convivencia democrática e inclusiva.

Las actividades didácticas y las estrategias de aprendizaje dentro del aula generan interacciones entre los alumnos que les permiten aprender no sólo contenidos de una disciplina, sino aprender a convivir: “la convivencia cotidiana se convierte en “un ámbito relacional en donde el educando no aprende una temática, sino un vivir y un convivir. Aprende una forma de vivir el ser humano”” (Maturana y Paz, 2006, citado por Gollás, p.87).

Los estudios de convivencia se ocupan también de fortalecer los aprendizajes académicos y de pedagogías que involucren estrategias de enseñanza y aprendizaje colaborativas y participativas para que los estudiantes desarrollen competencias tales como empatía, tolerancia, comunicación y trabajo en equipo. A su vez, estudia el fruto de la interacción entre los sujetos educativos en el desarrollo de capacidades democráticas en los alumnos, el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad; la capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva, como el aumentar la capacidad crítica

y argumentativa de los alumnos para implementar proyectos comunes o enfrentar conflictos sociales (Fierro, 2019).

Como Anexo 1 al final de este documento, se adjunta una tabla en la que se entretajan tres dimensiones de la convivencia (inclusión, equidad y manejo de conflictos) con los tres ámbitos de la vida escolar (lo pedagógico-curricular, lo organizativo-administrativo y lo socio-comunitario), que permite reflexionar sobre la contribución que cada escuela está haciendo en su día a día, para construir la convivencia. (Hirmas, 2009; Fierro, Tapia, & Martínez-Parente, 2017 citado en Fierro y Carbajal, 2019).

Educar en la convivencia escolar significa generar aprendizaje para transformar a los diferentes actores de la comunidad escolar a partir de su interacción cotidiana y que persigue un beneficio común para todos.

La gestión de la convivencia impacta en las relaciones interpersonales en la escuela: cuanto mayor peso se le da y más acciones se realizan desde la dirección escolar y la docencia, se presentan relaciones más sanas y viceversa (Rodríguez, 2021). Esto puede ocurrir dentro y fuera del aula: en el patio, en el recreo, en los eventos escolares producto del trabajo colectivo, en los diferentes dispositivos pedagógicos que el docente emplea, en la evaluación del aprendizaje, etc.

Estas relaciones se tejen por núcleos socio afectivos como son la confianza, el respeto, el cuidado y la responsabilidad (Arias, 2018). Desde una postura para la construcción de una paz duradera, son las dimensiones de la inclusión, la equidad y la participación una fuente de diálogo, de escucha, de resolución pacífica de los conflictos, de toma de decisiones compartida, entre otras (Carbajal y Fierro, 2021; Fierro y Fourtoul, 2022).

A continuación, se desarrollan las características que, para términos de este proyecto, definen el constructo de aprendizaje convivencial a partir del tejido de tres dimensiones: la construcción de valores democráticos, la construcción de justicia social y la construcción de una paz duradera. Estas tres dimensiones se tejen finamente y se entrelazan con el único propósito de definir el tipo de aprendizaje resultado de la convivencia escolar.

La construcción de valores democráticos.

Aprender a convivir desde la democracia implica que las personas tomen decisiones en conjunto por y para el bien de todos. Es decir, que cada uno sea capaz de expresar de forma libre y crítica sus pensamientos y opiniones a propósito de la forma de organizarse y operar para la consecución de una meta. La democracia está basada en la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia social en la que se garantice el diálogo y el aprendizaje cooperativo y deliberativo, así como el respeto y una comunicación no coercitiva (Massip y Santiesteban, 2020).

Es en los espacios democráticos donde tiene lugar la pluralidad y la diversidad que rescata la idea de los consensos y disensos. Para lograr acuerdos y consensar es necesario primero discutir y disentir; es decir, la diversidad de puntos de vista, de formas de ver el mundo, de entender la realidad desde otras culturas es visible cuando se habla de ello, se comparte, se comunica y se escucha. Este diálogo diverso y deliberativo forma parte de los valores democráticos (Torres, 2018).

De acuerdo con Carbajal (2016), la participación se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo. De igual forma, la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva y el diálogo en el manejo de conflictos interpersonales, la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula, la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula,

la escuela y la vida social, la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.

La construcción de justicia social

Bajo el entendido de que las escuelas son lugares de experimentación que favorecen respuestas a las necesidades de sus estudiantes en su entorno sociocultural de vida (Fierro, 2005), la justicia social consiste en crear las condiciones para que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido y pueda progresar en sus aprendizajes (Carbajal, 2021).

De acuerdo con Carbajal (2021) la construcción de justicia social se da a través de 3 dimensiones. Estas permiten la orientación de prácticas pedagógicas y de gestión en el espacio de la escuela. Estas se basan desde la pedagogía en las tres dimensiones de Fraser: inclusión (reconocimiento-cultural), equidad (redistribución-económica) y participación (representación-política).

La inclusión es entendida como el reconocimiento de las diversas necesidades, intereses e identidades de los alumnos, con el propósito de afirmar a cada estudiante personal y culturalmente. De igual manera, se centra en desarrollar un sentido de pertenencia y de comunidad en el grupo de clase y la escuela. Las pedagogías que promueven la inclusión apoyan el desarrollo del aprendizaje significativo (situaciones culturales y locales que den sentido) donde los alumnos se convierten en creadores de conocimiento en lugar de sólo receptores pasivos.

La equidad son las oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, la generación de apoyos didácticos de acuerdo con las necesidades y desempeño de cada estudiante, así como el uso de estrategias pedagógicas colaborativas con vistas a reducir la brecha académica entre estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar.

La dimensión de la participación está expresa en la construcción de valores democráticos enunciada en el apartado anterior.

La construcción de una paz duradera

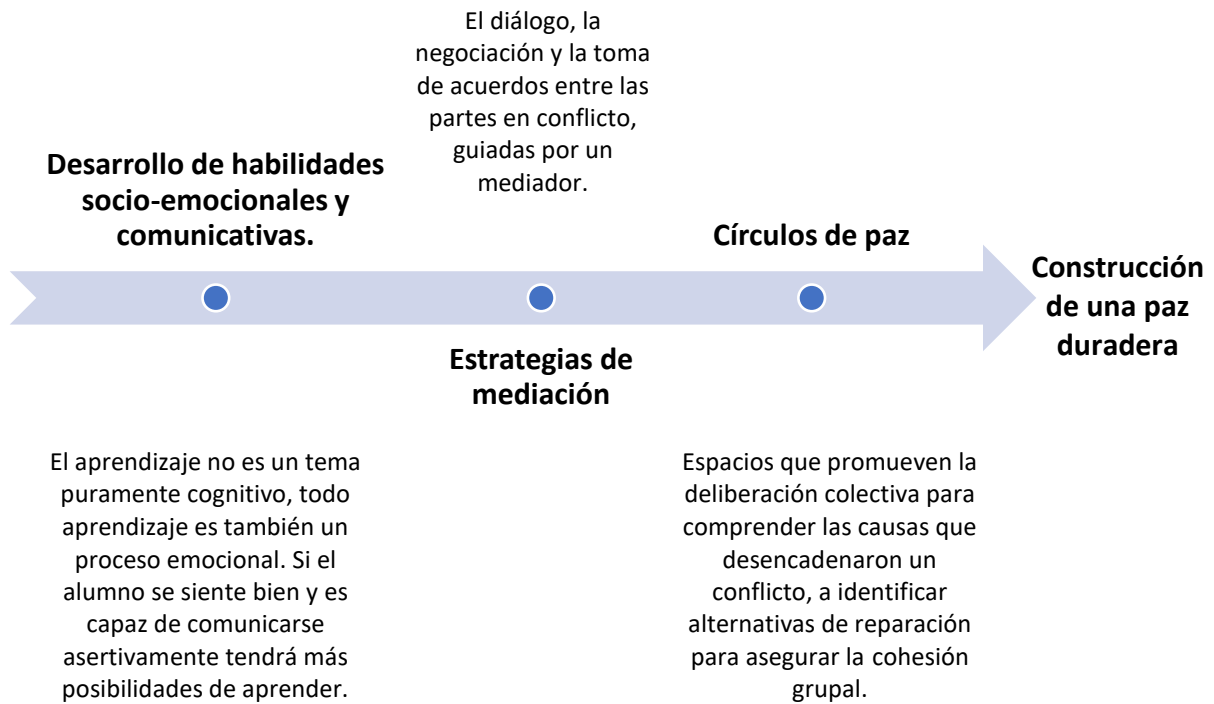
Este tipo de convivencia consiste en el desarrollo de la confianza entre los estudiantes y entre ellos con los docentes a través de espacios de diálogo y de participación en la comunidad escolar. A su vez, se canaliza un abordaje del conflicto de una manera constructiva partiendo que estos son inevitables en las relaciones humanas y, por ende, las escuelas y las aulas también son espacios donde constantemente se presentan situaciones conflictivas (Carbajal, 2021).

Es fundamental partir de la diferencia entre conflicto y violencia. Por conflicto se entienden todas aquellas situaciones en las que se presenta algún tipo de oposición o disentimiento en relación con un objeto o idea. Abordar los conflictos de manera constructiva permite llegar a una resolución no violenta de los mismos. Un manejo constructivo de los conflictos puede llevar a la transformación de las relaciones sociales, así como a la convivencia entendida como la construcción de una paz duradera (Carbajal, 2021).

Se trata de manejar los conflictos a través del diálogo y la resolución pacífica de los desacuerdos, en lugar de una salida centrada en la sanción. Las estrategias de resolución de conflictos, de acuerdo con Carbajal son de tres tipos y se representan en la figura 5 de la siguiente manera:

Figura 5

Estrategias de resolución de conflictos.

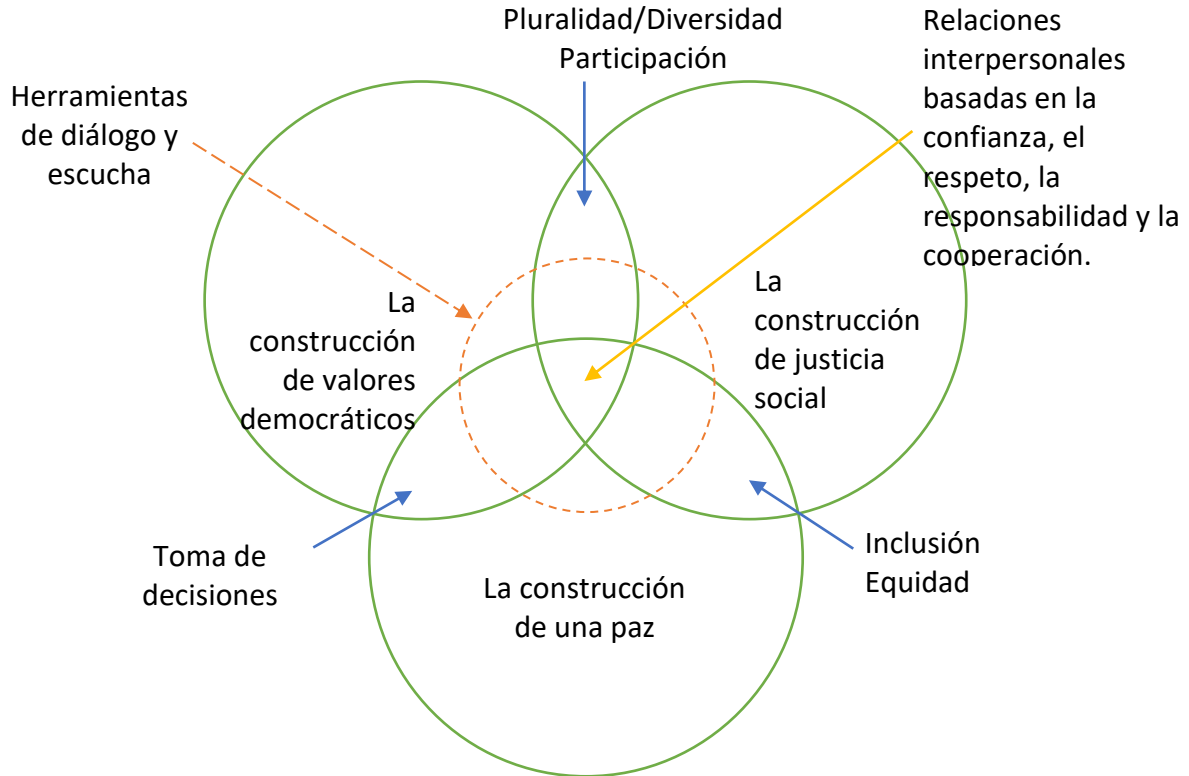


Nota: Adaptado de *Estrategias de resolución de conflictos*, de Patricia Carbajal, 2021.

A continuación, se expone gráficamente en la figura 6 la forma en la que las dimensiones de la construcción en valores democráticos, la construcción de justicia social y la construcción de una paz duradera, se entrelazan.

Figura 6

Dimensiones de la construcción de valores



Estas tres dimensiones se movilizan bajo un eje de herramientas de diálogo y escucha (círculo punteado al centro). Con una flecha amarilla se señala el producto central de la confluencia de las tres dimensiones. Las relaciones interpersonales basadas en la confianza, el respeto, la responsabilidad y la cooperación sería el resultado de un ejercicio intencionado en la escuela para fomentar a través de la Evaluación Formativa espacios y ambientes democráticos, justos y pacíficos.

Marco Contextual

El colegio Cervantes Costa Rica es un bachillerato privado ubicado en la capital del estado de Jalisco, Guadalajara que congrega a alrededor de 1,330 estudiantes de los tres niveles de preparatoria. Este colegio marista se fundó en el año de 1943, el primero en la ciudad de Guadalajara y en la Provincia Marista México Occidental. Es un colegio de mucha tradición y prestigio en la región, reconocido por diversas universidades en todo el país, gracias al nivel académico de sus estudiantes.

El estilo educativo Marista es el fruto de la herencia de Marcelino Champagnat, quien innovó las estrategias de enseñanza para dar respuesta a las necesidades educativas de su tiempo. Su herencia, ha dado lugar a la conformación de los valores que distinguen al estilo educativo Marista, tales como: la integridad, la dignidad, la honestidad, el servicio, la sabiduría, la alegría, la generosidad, el dominio de sí mismo, entre otros (Modelo Institucional del CCCR, 2019, p. 32).

Además de la formación espiritual y académica, el CCCR ofrece a los estudiantes espacios de desarrollo integral en muchas dimensiones tales como la propuesta de actividades extracurriculares (ACUDE), el programa de la RED de padres de familia y alumnos coordinado por el departamento de Psicopedagógico, las actividades de socialización propuestas por la Sociedad de Alumnos, EDEPREM como el evento deportivo más importante a nivel nacional organizado por y para alumnos, entre otros.

En agosto de 2017, se arrancó un proceso de ordenamiento y documentación que aglutinó todas las evidencias de la estructura, planeación, organización y operación del colegio. Esto con el propósito de dar claridad, compromiso y propiciar acuerdos en la Institución. Este documento se terminó en agosto de 2019. Se compartió a la comunidad educativa, con una serie de actividades de capacitación para los docentes, previo al arranque del semestre Otoño 2019. En ese momento se compartió, primordialmente, el modelo educativo del CCCR inspirado en el Modelo educativo y pedagógico marista del documento Evangelizar Educando, publicado en septiembre de 2017:

Nuestra propuesta educativa se centra en el aprendizaje significativo del alumno. Creemos fundamental la apropiación, procesamiento y aplicación de los contenidos vistos en el aula traducidos en habilidades y competencias de comunicación, pensamiento matemático y análisis crítico de la realidad y el entorno. Esto con la finalidad de que el alumno continúe

aprendiendo por sí mismo y de manera autónoma (Modelo Institucional del CCCR, 2019, p. 35).

Cada grupo de estudiantes se compone en promedio por 44 alumnos; es decir, 30 grupos, 10 de cada nivel de preparatoria. En total, 60 docentes dan clase; cada uno, en promedio, da clases a alrededor de 5 grupos, 220 alumnos, aproximadamente.

Cada grupo de alumnos recibe seguimiento de parte de un titular o tutor y es acompañado por un grupo de 10 a 12 docentes, dependiendo el grado. El mismo tutor imparte a su grupo una materia. En primer y segundo año se imparten 10 asignaturas, mientras que, en tercero, 12: 6 de tronco común y 6 por área de especialización. Además, los alumnos eligen una actividad extracurricular acorde a sus intereses. Los docentes se agrupan en academias disciplinares con quienes semanalmente se reúnen intencionadamente al menos una hora con el propósito de generar espacios de formación y reflexión de la práctica docente y de su disciplina.

La evaluación del aprendizaje en el CCCR

El recurso de evaluación por excelencia en el colegio Cervantes es el examen. Tan es así que, desde sus inicios, se contó con una semana de aplicación de exámenes por periodo de evaluación con un valor de entre el 50% y 80% de la calificación de cada materia. Incluso, hace más tiempo, se incluían dos semanas más de exámenes semestrales (el 100% del valor y el 50% del valor total del semestre).

Cada semestre está compuesto por tres periodos. En su momento, los primeros dos periodos de evaluación estaban compuestos por cinco semanas de clase y una semana de exámenes, cada uno; el último periodo, por cuatro de clase y una de exámenes. Es decir, hace poco menos de una década se suspendían 5 semanas de clases al semestre para dedicarlas a la aplicación

de exámenes de periodo y semestrales; justo antes de la pandemia, eran tres semanas de las 16 que correspondían a todo el semestre.

La logística de la semana de exámenes era la siguiente. Dos exámenes diarios en promedio, cada uno de ellos con una duración mínima de 50 minutos y máxima de 120. Programados por nivel y aplicados por maestros que en su mayoría no conocían la materia. A los alumnos se les asignaba la aplicación en un salón diferente al de sus clases: grupos combinados de los tres niveles de preparatoria. Los alumnos, independientemente de su nivel, se ordenaban en salones de acuerdo a su promedio. De tal manera que, fácilmente, se podía distinguir el grupo con los alumnos de más bajo promedio (el más lejano a la oficina del director) hasta el grupo con los alumnos de más alto promedio (los más cercanos...). Se elegían a los maestros más estrictos para vigilar los grupos de alumnos en los salones más lejanos.

Los exámenes semestrales desaparecieron en el ciclo escolar 2016-17, a partir de una decisión unilateral y directiva. Ésta no fue bien recibida por los docentes. Sin embargo, dos años después, esta semana se restauró ante la llegada de un nuevo director bajo dos premisas: los exámenes tendrían como máximo un valor del 40% y no serían obligatorios para todas las materias. A partir de la experiencia previa, algunas materias decidieron no programar su examen durante esta semana sino de forma parcial durante el periodo o aplicar otros recursos de evaluación.

Durante la semana de exámenes, estos se aplicaban por materia y de forma simultánea a todos los alumnos en la última semana del periodo de evaluación. Ahora, con la intención de diversificar la evaluación, los maestros dividen el examen en dos, tres o hasta cuatro exámenes durante cada periodo de evaluación. Con el propósito de que los alumnos no se copien entre sí, los maestros diseñan diferentes versiones, al menos dos para un grupo en el que se aplica de forma simultánea.

La evaluación durante el confinamiento por COVID 19

Fue en el semestre Primavera 2020 (enero-junio) cuando todo el mundo se vio afectado por la pandemia por COVID-19. Las clases se suspendieron. Tuvimos que reactivar la práctica educativa de otra manera. Lo hicimos así con actividades asíncronas, en la poco explorada plataforma digital Moodle y sobreviviendo el cierre del segundo periodo de evaluación. Para el último periodo, programamos una sesión por materia a la semana “sincrónica o en línea”, usando la plataforma de Google, Meet. Terminamos el semestre a distancia.

Para atender las clases bajo el contexto del confinamiento, ya no como algo emergente, la Coordinación Académica, en conjunto con el Depto. de Desarrollo Académico (de muy reciente creación) y el Depto. de Tecnología Educativa, a partir del semestre Otoño 2020 (agosto-diciembre), se implementó un esquema de trabajo que facilitara la dinámica de las clases en línea. Se invitó a los docentes a trabajar con una metodología de aprendizaje invertido en el que se privilegiara el trabajo sincrónico, es decir, el momento de la clase. Esto implicaba prescindir de las tareas diarias en casa. Se dejó, para el trabajo asíncrono, los proyectos y trabajos que requieren del trabajo colaborativo, la investigación y la creatividad.

Se redujo de siete a seis clases diarias, la frecuencia de algunas materias y la duración de las clases para realizar los ajustes. Entre clase y clase, debido a las implicaciones del trabajo en pantalla, dejamos 15 minutos de descanso. La semana de exámenes de periodo se convirtió en una semana de revisiones y aclaraciones de calificaciones. En dicha semana no se atendían las clases de forma regular, salvo la clase en la que los profesores atendían las inquietudes de los alumnos con respecto a sus calificaciones. El que estaba satisfecho con su nota, buena o mala, podía faltar a la sesión sin problema. Los docentes no sólo atendían inquietudes de los alumnos. Muchos estudiantes se presentaban a la revisión para solicitar algún trabajo extra para aumentar su calificación o suplicar

un bonus de puntaje a la buena de Dios. Fue en este momento en el que prácticamente se institucionalizó una sesión de las clases para generar un diálogo entre docente y alumno para hablar de la evaluación.

La evaluación del aprendizaje durante el confinamiento representó un gran reto para el Colegio Cervantes. Acostumbrados al ejercicio de la práctica educativa presencial, guiada y controlada por el docente, el valor y el propósito del examen como el instrumento de evaluación del aprendizaje fue eliminado en muchas materias. Al parecer de los docentes, las trampas y los plagios resultaron más frecuentes que en ciclos escolares anteriores.

Y ahora, ¿de qué manera gestionar o resolver el 40% del valor de calificación final asignado al examen de periodo?, ¿cómo aplicar un examen sin poder vigilar cara a cara a los alumnos? Moodle nos dio la opción de generar tantos exámenes diferentes como la cantidad de preguntas o ejercicios que se podían generar. Cámaras encendidas, envío de procedimientos, tiempos estrictos de entrega, cotejo de letra y muchas circunstancias imposibles de controlar: la energía eléctrica de los alumnos, el servicio de internet, entre otros.

[La Evaluación Formativa como una respuesta ante la emergencia sanitaria](#)

Al cierre del semestre Otoño 2020, se implementaron espacios de capacitación para los maestros en temas de contención emocional, gamificación y evaluación formativa. Esta propuesta de capacitación fue opcional en los primeros dos temas. La evaluación formativa fue un tema obligatorio para todos. Un taller de cuatro horas con la intención de aproximar a los maestros a este campo, la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

De igual manera, se realizó un coloquio de buenas prácticas de trabajo en línea. Sirvió como un espacio en el que los docentes compartieron experiencias exitosas en el uso de la tecnología y

los ambientes virtuales con el fin último de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y enriquecer el trabajo de cada uno de los docentes.

Se aprendió mucho durante el ciclo escolar 100% en línea. Las calificaciones de nuestros alumnos aumentaron considerablemente y disminuyó considerablemente el índice de reprobación. Estas señales fueron tomadas con cautela de parte de los docentes y directivos de la Institución. Se consideró que las notas no eran “reales”, por así decirlo. Se sabía que algunos alumnos hacían trampa constantemente y que no se podía confiar tan fácilmente en los resultados. Muchos apelaron a la falta de una semana de aplicación de exámenes presenciales en los que se pudiera vigilar cara a cara a los alumnos.

¿Qué sigue después de la pandemia en términos de evaluación?

Para el ciclo escolar 2021-2022 se inició bajo un esquema híbrido en el que se contó con el 50% del alumnado de manera presencial mientras que la otra mitad tomaba sus clases en línea. Se retomaron las evaluaciones presenciales, en ocasiones en papel y en otras se mantuvieron los exámenes en plataformas digitales. De cualquier manera, se evidenció lo que con cautela se había temido al cierre del ciclo escolar anterior: los alumnos bajaron sus notas y el índice de reprobados aumentó en algunas materias. Esto generó inconformidades entre alumnos y padres de familia.

De vuelta al esquema 100% presencial en el mes de enero de 2022, se convirtió a la semana de revisiones y aclaraciones en una semana de cierre de periodo. Se mantuvieron las clases de forma regular y los docentes aprovecharon las horas de su clase para generar espacios de retroalimentación, autoevaluación, reafirmación de aprendizajes más significativos o con mayor grado de dificultad para los alumnos, etc. Algunos maestros decidieron arrancar con nuevos contenidos para el siguiente periodo.

Sin embargo, esta semana de cierre o última semana de periodo, es una semana de en la que se aplican muchos exámenes y se presentan y entregan muchos proyectos. Para los alumnos, es una semana de mucho estrés, pues el trabajo que se realice durante ésta, en muchas de las asignaturas, representa un alto porcentaje de calificación. Para algunos maestros, es una semana muy pesada de revisión de cuadernos, exámenes y proyectos, en la que además se tiene que “lidiar” con muchas prácticas deshonestas de los alumnos tanto en los exámenes como en las entregas de proyectos. Para otros maestros, es una semana como cualquier otra, ya que han desarrollado prácticas de Evaluación Formativa que favorecen una evaluación más congruente con modelos actuales de enseñanza-aprendizaje.

Diseño metodológico

En el siguiente apartado se desarrolla la metodología y los instrumentos utilizados para recabar información en esta intervención educativa y que se desarrolló en dos fases. Una fase inicial en la que, a partir de un primer análisis de la información obtenida, se decidió implementar una segunda fase para comparar resultados y fortalecer la intervención educativa en diferentes sentidos. Dicho apartado muestra la transición de una fase a otra.

Método cualitativo y diseño estudio de caso

De acuerdo con Hernández et al. (2014), los estudios cualitativos buscan comprender fenómenos explicándolos desde la perspectiva de los participantes en su propio contexto, desde su propia realidad. Además, no se prueban hipótesis, sino que se generan durante la investigación y conforme se recaban más datos:

...un enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones

en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández et al., 2014, p. 9).

El diseño cualitativo conocido como estudio de caso consiste en la exploración de un sistema específico, es decir, una unidad en relación con su contexto, por medio de la recopilación detallada de datos utilizando múltiples fuentes de información para identificar categorías de análisis que lo describan. De acuerdo con Hernández et. al (2014) los resultados de los estudios de caso no pueden generalizarse desde un sentido estadístico o probabilístico, pues estos contribuyen a establecer regularidades y patrones. Apoyan la generalización, aunque sus conclusiones no son definitivas, pues se tratan de unidades de análisis específicas. En el campo educativo son útiles para probar métodos de enseñanza, documentar prácticas que mejoran el desempeño escolar, evaluar políticas educativas y diagnosticar el aprendizaje individual y colectivo.

La finalidad de este estudio de caso es describir y caracterizar las interacciones que son fuente de convivencia al interior del aula a partir de la puesta en marcha de dispositivos pedagógicos de trabajo en equipo (aprendizaje cooperativo) y de evaluación formativa en un grupo de estudiantes de bachillerato que cursan su primer semestre.

La autora, a la vez docente del grupo de participantes que se tomó como muestra para este estudio de caso. Esto ocurrió en la materia de Taller de Lectura y Redacción I, semestre Otoño 2022 (agosto-diciembre) para alumnos de primer semestre de preparatoria en el Colegio Cervantes Costa Rica. El reto principal, como lo indica Hernández et al. fue que la autora se mimetizara con el grupo de participantes como facilitadora de procesos de aprendizaje dentro del aula, pero también en captar lo que los alumnos expresan y adquieren desde una comprensión profunda del fenómeno estudiado (2014).

La recolección de datos ocurre en el ambiente escolar y cotidiano de los participantes, es decir, en su forma de interactuar entre ellos en su vida diaria, principalmente en el aula y a partir de la implementación de dispositivos pedagógicos que favorecen el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa.

El análisis de la información obtenida va tanto en el significado de los conceptos como los términos que utilizan los participantes para describir cómo son sus interacciones dentro del aula. Sin embargo, también se analizan sus prácticas, es decir sus conductas o comportamientos. Esto para empatar sus concepciones a propósito de los conceptos y las cosas que hacen y la forma en la que los llevan en su práctica cotidiana.

Procedimiento metodológico

Como parte de los productos a evaluar en la materia de Taller de Lectura y Redacción I, los participantes desarrollaron un proyecto en equipo concebido desde un planteamiento de aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1999) basado en Proyectos (Díaz, 2010). Este proyecto tiene la intención de fortalecer el trabajo grupal y el potencial creativo de los alumnos variando las estrategias de evaluación.

Esta intervención tuvo dos fases. En ambas se desarrolló un proyecto grupal como dispositivo pedagógico de evaluación formativa con un valor del 40% de calificación. La primera fase o fase inicial ocurrió durante el segundo periodo de evaluación del semestre Otoño 2022. La segunda fase o fase de ajuste se realizó durante el tercer y último periodo de evaluación del mismo semestre. Los ajustes realizados entre una fase y otra fueron los siguientes:

- Criterio con el que se integraron los equipos.
- Diseño de las Instrucciones del proyecto.

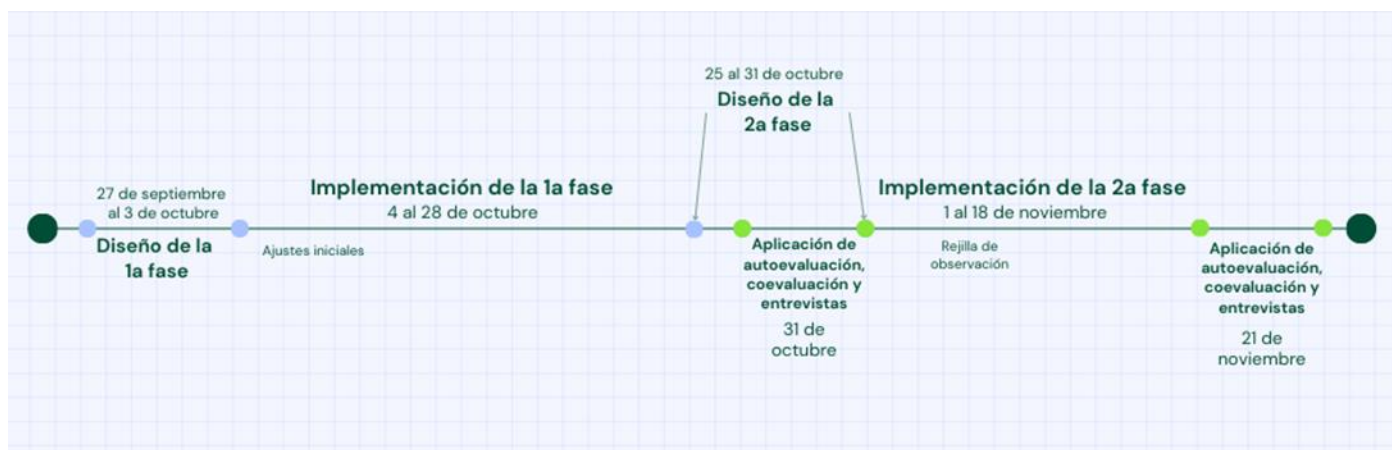
- Instrumentos empleados para el registro de los datos observados (este apartado se desarrollará en los instrumentos empleados).

Para el seguimiento de estos proyectos, tanto en la primera como en la segunda fase, se le compartió a cada integrante de los equipos una carpeta en Google drive con los recursos pedagógicos necesarios para el trabajo diario y la entrega final. Los proyectos se desarrollaron en dos meses, aproximadamente. La fase inicial fue de 24 días y la fase de ajuste se realizó durante 17 días; una semana menos de diferencia entre ambos.

A continuación, se ilustra en la figura 7 una línea del tiempo de las dos fases del proyecto que permite visualizar tanto los tiempos de diseño de cada dispositivo pedagógico empleado, los tiempos de implementación de los mismos y el tiempo destinado para el ejercicio de autoevaluación, coevaluación y la aplicación de las 8 entrevistas.

Figura 7

Línea del tiempo del proyecto de intervención en sus dos fases.



Primera fase

El objetivo del primer proyecto, Viralice y aprende, consistió en crear una propuesta comunicativa a través de medios de comunicación digitales (redes sociales como Instagram, Tik Tok, por ejemplo)

que viralice el contenido visto durante el primer periodo y genere interacción con otras personas a través de videos cortos con explicaciones y/o ejercicios, infografías, trivias, entrevistas, etc.

De acuerdo a los tipos de grupos de aprendizaje de Johnson (1999), se diseñaron grupos formales de aprendizaje, seleccionados por el docente (equipos-docente). La intención de agruparlos de esta manera fue que desarrollaran posibilidades de convivencia que trascendiera la asociación natural que ellos desarrollan por lazos de amistad o integración de grupitos. El supuesto fue que trabajarían de una forma más comprometida al no contar con lazos muy cercanos. Los alumnos que se caracterizan por trabajar menos se dividieron entre los equipos bajo un supuesto más: que trabajarían más y mejor de lo que harían con sus propios grupitos.

Los equipos se identificaron por colores: Equipo verde, Equipo azul, Equipo amarillo, Equipo gris, Equipo naranja, Equipo magenta, Equipo verde fosforescente, Equipo azul fosforescente y Equipo rojo. Cada equipo se constituyó por cinco estudiantes. Ocho equipos de tres mujeres y dos hombres y un equipo de dos mujeres y tres hombres.

En cada equipo debían asignarse los siguientes roles. Esta asignación de roles es una combinación de las diferentes propuestas desarrolladas por Johnson en el capítulo 5 (2010):

- Secretario de la bitácora. Se encarga de registrar los detalles de la reunión en la bitácora del equipo durante y al final de la clase. Primero, tomará asistencia de los presentes. Luego, irá registrando las ideas más importantes formuladas como acuerdos y tareas pendientes. Antes de la sesión, revisará las preguntas de reflexión para saber en qué tiene que fijarse para ir registrando. De la misma manera leerá y compartirá las preguntas de reflexión para también incluir los puntos de vista de los demás.

- Supervisor del tiempo. Se encarga del máximo aprovechamiento del tiempo durante la clase. 5 minutos antes de terminar cada sesión, pedirá la atención de su equipo para revisar y registrar lo que se ha hecho hasta el momento.
- Orientador. Supervisa que se sigan las instrucciones y se cumplan los criterios de evaluación. Nunca pierde de vista los documentos rectores, tales como: instrucciones, cronograma y criterios de evaluación.
- Sintetizador. Se encarga de ir clarificando los acuerdos a los que vaya llegando el equipo y las tareas pendientes a realizar. Se encarga de que esto quede lo más claro posible para hacer eficiente el arranque de la siguiente sesión.
- Corrector de contenidos. Es el encargado de dar una segunda lectura a los textos que se vayan produciendo en común (incluyendo la bitácora) para detectar faltas de ortografía, errores de dedo o de redacción incomprensible.

En la primera fase se diseñaron los siguientes instrumentos para acompañar y guiar el proceso para el desarrollo de los proyectos, en una carpeta compartida en drive para cada equipo:

- Manual de instrucciones general. Este documento rector de 4 páginas se redactó en primera persona bajo una lógica de Paso a paso, 7 momentos a lo largo del proceso: 1. Identifiquemos a nuestro equipo, 2. Asignemos un rol a cada integrante, 3. Trabajemos en la creación del concepto, 4. Hagamos una presentación del avance, 5. ¡Ahora, sí, a hacer correcciones y a publicar!, 6. Revisemos los resultados de viralización y de interacción, 7. Presentemos los resultados.
- Cronograma de actividades. Este recurso presentaba de manera visual la duración del proyecto y cada paso del manual de instrucciones por días de trabajo de acuerdo a las sesiones por

semana, así como el espacio físico en el que trabajaríamos: biblioteca, terraza Juaristi, escuadra del patio frente a Dirección, aula de proyecciones y aula de clases.

- Bitácora. Documento de seguimiento de cada sesión: asistentes, acuerdos, tareas pendientes y preguntas para la reflexión grupal. El secretario de la bitácora (rol asignado por el mismo equipo) fue el responsable de que este documento se actualizara día a día de trabajo. Este recurso tiene el propósito de recoger las formas prácticas de convivencia como la toma de decisiones, la participación, los acuerdos comunes, la capacidad reflexiva en torno al trabajo de cada integrante del equipo, etc.
- Criterios de evaluación. Documento que presentaba la escala de evaluación para cada producto: Entrega y presentación del avance 15%, Bitácora 15%, Análisis y presentación de resultados 10%. Esta escala de tres niveles (satisfactorio, mejorable y ausente) evalúa una serie de criterios de cada apartado con un valor específico (3 puntos, 1.5 punto y 0 puntos).
- Avance. Documento eje para el diseño de un avance o presentación general del proyecto antes de ponerlo en marcha. Este avance se presentaría en una sesión a todo el grupo para recibir comentarios y retroalimentación. Hacer ajustes e implementarlo.

El análisis y presentación de los resultados por equipo, se desarrolló en una infografía que expusiera el impacto de cada publicación en su red social (estadísticas) y una reflexión final sobre el diseño y la puesta en práctica de este proyecto. Cada equipo contaría con 5 minutos para hacer una breve presentación final de resultados, así como una visita a su red social desde la computadora de escritorio del aula.

A partir del acompañamiento a los equipos en las primeras dos sesiones del proyecto se implementó un documento de apoyo con las instrucciones del día que debía leerse en voz alta para

el arranque del trabajo diario. De igual manera, viendo las dificultades que presentaban los equipos en el manejo del tiempo se implementó la grabación de audios para las preguntas de reflexión de la Bitácora. Esto agilizó la organización y puesta en marcha para el trabajo diario, así como la viva expresión de la comunicación oral y conjunta de contenidos de carácter reflexivo.

Segunda fase

Esta segunda fase se implementó con el propósito de modificar la variable en la conformación de los grupos de aprendizaje formal y fue el resultado de la autoevaluación que los alumnos hicieron al final de la fase 1. Además, el diseño de este proyecto fue más sencillo y menos compleja su puesta en marcha y seguimiento. Los ajustes realizados en este proyecto son el reflejo de los resultados de una constante evaluación formativa a través de diferentes instrumentos de evaluación del trabajo realizado.

El objetivo del segundo proyecto fue el de crear y diseñar un audiocuento inspirado en uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. En dicho cuento deberían converger datos concretos sobre nuestra realidad, retos a los que nos enfrentamos en nuestro contexto actual en relación a dicho objetivo y una historia o narrativa que atraiga a la audiencia.

De acuerdo a los tipos de grupos de aprendizaje de Johnson (1999), se diseñaron grupos formales de aprendizaje, seleccionados por los propios alumnos. A partir de la retroalimentación recibida en el proyecto anterior, los participantes manifestaron su interés por elegir con quién trabajar.

Los equipos se identificaron por números. Se les propuso integrarse en nueve equipos de cinco personas cada uno. Cada equipo elegiría un objetivo de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. Estos nueve objetivos fueron elegidos por el docente y en una hoja de cálculo

compartida en drive los alumnos debían inscribirse en una pestaña que era nombrada de acuerdo a cada ODS seleccionado.

La organización de los equipos nos llevó dos sesiones de clase ya que difícilmente pudieron organizarse. Quedaron sin equipo cinco alumnos y un ODS libre. Con la intención de no obligar la constitución de un equipo por estos cinco alumnos restantes, que no se agregaron a un equipo debido a que no asistieron a clases el día anterior o que de plano no pudieron gestionar la organización en sus “grupitos” de primer contacto, se optó por hacer flexible la constitución de equipos de 5 a 6 integrantes.

De esta manera quedaron ocho equipos: cinco de seis integrantes y tres de cinco. La distribución de hombres y mujeres fue variable. Cinco equipos mixtos (un hombre de cinco o seis integrantes), dos equipos de hombres (seis integrantes) y un equipo de mujeres (cinco integrantes).

En la segunda fase se diseñaron los siguientes instrumentos para acompañar el proceso de los alumnos:

- Manual de instrucciones general. Documento rector de una página que integra en un solo documento el cronograma de actividades y las instrucciones en cuatro pasos: 1. A documentarse, 2. Generen un guion que les sea útil para grabar su audio final, 3. Graben el audiocuento. 4. Escuchemos los audiocuentos de todos. Cada paso se identifica con una fecha de entrega, así como los criterios de evaluación para cada entrega.
- Práctica 2. Esta práctica de documentación fue desarrollada por cada integrante del equipo en el primer paso del proyecto: A documentarse en lo que se refiere a la ODS que le tocó a cada equipo.

- Formato para el guion del audiocuento. Este formato como procesador de textos permitía a los integrantes desarrollar el guion y compartirlo en drive para recibir retroalimentación de parte del docente y realizar los ajustes para la grabación del audiocuento.
- Bitácora. Se utilizó el mismo instrumento que en el proyecto anterior, con la intención de reflexionar a propósito de la dinámica de convivencia de cada equipo, así como los acuerdos e interacciones más relevantes que se dieron al interior del mismo.

De igual manera, se utilizaron los mismos roles para la organización interna de los equipos. Se manejaron audios para la reflexión propuesta para la bitácora. Parte de la retroalimentación recibida en el proyecto anterior se relacionaba con la dificultad para comprender instrucciones “demasiado complejas” y muchos documentos que revisar.

Los audiocuentos se grabaron con aplicaciones sencillas y se subieron a la carpeta en drive de cada equipo. La última sesión del periodo se escuchó cada audiocuento y se hizo un ejercicio de reflexión individual escrita sobre las temáticas abordadas en cada uno.

Instrumentos empleados

De acuerdo con Hernández et al. (2014), la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes. En este estudio de caso, se recolecta información en la clase de Taller de Lectura y Redacción, mas no en el aula, sino en la Biblioteca y en espacios abiertos bien delimitados (una terraza y una cafetería), con mesas redondas y rectangulares que favorecen la interacción de los equipos, permitiendo el contacto cara a cara entre los integrantes.

La autora como observadora es activa, ya que comparte el mismo espacio con los participantes e interactúa con ellos desde el inicio hasta el final de las sesiones, horas de clase de 45 a 50 minutos, no sólo para observar sino para guiar y acompañar el proceso de cada equipo. Sus

observaciones están registradas en un diario de campo y en las rejillas de observación que se implementaron en la fase 2. Además, se valió de los registros de la bitácora de aprendizaje de cada equipo tanto escritos como orales (audios de dos a tres minutos que los alumnos registraron al final de algunas sesiones) y de los instrumentos de autoevaluación y coevaluación que los alumnos contestaron al final de cada fase.

Diario de campo

Se utilizó el diario de campo para describir las conductas de los participantes de los equipos, así como la anotación de las diferentes interacciones verbales con los participantes. Se cuentan con al menos 10 registros que se realizaron una vez que terminaba la clase. El seguimiento de los equipos consistió en visitar a cada equipo para resolver dudas o atender inquietudes. En los registros se pueden observar anotaciones que permiten orientar categorías de análisis para los resultados, así como retroalimentación generada por medio de la Evaluación Formativa. Algunos registros del diario de campo están en el Anexo 2.

Bitácora de los participantes

De igual manera, cada equipo registró día a día los acuerdos a los que iban llegando, los pendientes para trabajar en las siguientes sesiones del trabajo grupal y las apreciaciones u observaciones en torno a preguntas detonadoras que tenían el propósito de describir sus propias interacciones. En ocasiones se les pidió que grabaran un audio para que pudieran manifestar el sentir de todos los integrantes del equipo y facilitar el registro. Por cada equipo se solicitó al menos la grabación de un audio de tres a cinco minutos por proyecto (uno en la primera fase y otro en la fase de ajuste).

Estas bitácoras se trabajaron en línea, a través de Google drive. Cada equipo tenía compartida en una carpeta su propia bitácora, que sólo ellos y la autora podían revisar. De la misma manera, me compartieron los audios que ellos mismos grabaron con su celular. Ver anexo 3.

Rejilla de observación

A partir de la experiencia de la primera fase, es decir, después de la inmersión inicial y de que se identificó la necesidad de llevar un registro más puntual de los recursos verbales y no verbales de la interacción de los estudiantes, es decir, formatos de observación (Hernández, 2014). De tal manera que, se diseñó una rejilla de observación que se aplicó de forma aleatoria a 4 de los 8 equipos en la segunda fase, durante tres sesiones seguidas. Ver anexo 4.

Instrumentos de Evaluación Formativa: autoevaluación y coevaluación.

Los instrumentos de evaluación formativa aplicados hacia el final del proceso de cada proyecto en cada una de sus fases, se aplicaron con el propósito de valorar algunas características del aprendizaje convivencial en su trabajo en equipo: Apoyo y Confianza, Toma de decisiones, Inclusión, Justicia y equidad, Participación-colaboración y Resolución pacífica de conflictos. Este instrumento arrojó retroalimentación muy valiosa que permitió hacer los ajustes de la segunda fase, como fue la complejidad de la formulación de las instrucciones y la forma en la que se constituyeron los equipos.

Este ejercicio primero se realizó a partir de una reflexión de la propia experiencia de cada estudiante, es decir, a partir de un ejercicio de autoevaluación. Después, cada equipo se reunió para contestar prácticamente el mismo instrumento, pero en conjunto, es decir, una coevaluación del trabajo en equipo.

Para ello, se diseñó un formulario (en Google forms) para la autoevaluación y otro para la coevaluación y se les pidió que graduaran las características del aprendizaje convivencial del 1 al 5, en el que 1 representaba la ausencia de la característica y 5 la presencia total de la misma. La Tabla 2 muestra las preguntas que se elaboraron para cada instrumento.

Tabla 2

Comparación de las preguntas de la Autoevaluación y la Coevaluación

Autoevaluación	Coevaluación
Nombre	Equipo
Clave	
Función que te tocó desempeñar en el proyecto	
¿Crees/creen que los roles abonaron a que el trabajo realizado en conjunto fuera más ordenado e integrado?	
¿Qué tanto apoyo y confianza sentiste/sintieron trabajando con el equipo en esta ocasión? (donde 1 es no apoyados entre ustedes y con cero confianza y 5 muy apoyados entre ustedes y con mucha confianza)	
¿Pudiste/Pudieron tomar decisiones en relación a lo que iban construyendo como equipo; es decir, te sentiste/cada uno se sintió tomado en cuenta? (donde 1 es ignorado 100% mis puntos de vista y 5 las decisiones se tomaron en conjunto y todos fueron tomados en cuenta)	
¿Sentiste/Sintieron que en el equipo se valoraron sus cualidades y las emplearon para conseguir el objetivo? (donde 1 es no te sentiste/se sintieron valorados en lo que podían aportar y 5 es muy valorados desde lo que ya sabe hacer cada uno)	
¿Te/Les parece que el comportamiento del equipo fue justo y equitativo , por ejemplo, la distribución del trabajo durante las sesiones en clase y en casa? (donde 1 es cero justo y equitativo y 5 es muy justo y muy equitativo).	
¿Pudiste/Pudieron participar y colaborar cada uno de ustedes para construir en equipo? (donde 1 fue nula tu participación y 5 fue muy buena)	
Ante conflictos que se dieron al interior del equipo, ¿pudiste/pudieron resolverlos pacíficamente ? Es decir, negociar, dialogar y no recurrir a la violencia física o emocional.	
¿Consideras que pudiste aprender lo que se esperaba trabajando en equipo?	Dos cosas que les haya gustado de esta actividad:
Explica el por qué sí o el por qué no, dependiendo cuál haya sido tu respuesta a la pregunta anterior.	Dos cosas que NO les haya gustado de esta actividad:
¿Algún comentario o inquietud que desees agregar en relación al proyecto de este segundo periodo?	

La información que arrojó dicho instrumento se analizó en una hoja de cálculo en la que se cruzaron los resultados de ambos instrumentos por equipo, la autoevaluación y la coevaluación.

Se colorearon de verde los registros que valoraron las características del Aprendizaje Convivencial

con 4 y 5, las más altas; de amarillo la valuación intermedia, 3; y de rojo, las más bajas, 1 y 2. Ver anexo 5.

Entrevistas

Mientras los participantes contestaban los instrumentos de evaluación formativa, se entrevistó al azar a cuatro estudiantes, tanto en la primera como en la segunda fase. Es decir, se obtuvieron ocho registros de audio con una duración aproximada de cinco minutos cada una. Estas entrevistas semi estructuradas, de acuerdo con Hernández et al. (2014), se aplicaron con el propósito de profundizar en las respuestas a las preguntas centrales de los instrumentos de autoevaluación, es decir, las relacionadas a las características del Aprendizaje Convivencial. Más allá de una valoración del 1 al 5, qué interpretaciones elaboraban los estudiantes de los conceptos y de la manera que los relacionaban entre sí. Se decidió entrevistar a los mismos alumnos en ambas fases con la intención de que ellos mismos compararan sus experiencias. Ver Anexo 6.

La nomenclatura para identificar las entrevistas aplicadas en la primera fase fue M1 y las de la segunda fase, M2. A los cuatro alumnos se les identificó como A1, A2, A3 y A4. Se entrevistó tres hombres y una mujer. De tal forma que se aplicaron ocho entrevistas a cuatro estudiantes (A) en dos momentos (M1 y M2). La tabla 4 muestra una relación de estas entrevistas y su nomenclatura.

Tabla 4

Nomenclatura para las referencias a las entrevistas.

	A1	A2	A3	A4
M1 (31 de octubre)	M1, A1	M1, A2	M1, A3	M1, A4
M2 (21 de noviembre)	M2, A1	M2, A2	M2, A3	M2, A4

Las entrevistas se transcribieron con el propósito de analizar más a fondo sus contenidos, cruzar información de los otros instrumentos y citar a los estudiantes. Ver en el Anexo 7 una entrevista transcrita.

Participantes

De acuerdo con Hernández et al. (2014) se diseñó una muestra homogénea para este estudio de caso ya que el propósito es centrarse en la experiencia de un grupo de estudiantes de primer año de bachillerato que conviven a diario dentro y fuera del aula, y en otros contextos escolares y sociales. Todos los participantes tienen un mismo perfil y comparten rasgos similares y corresponden al grupo total, 45. Su edad oscila entre los 15 y 16 años. La mayoría proviene de la misma preparatoria (26 alumnos). El resto, de otras escuelas secundarias (alrededor de 15 escuelas diferentes).

Consideraciones Éticas

Evaluar las evaluaciones del docente puede representar para los alumnos una tarea difícil y deshonesto cuando no se sienten en un ambiente de confianza y diálogo. En un principio, fue de gran importancia el trabajo que se realizó durante los dos meses previos a la intervención para fomentar la empatía y el diálogo abierto y respetuoso a escuchar las ideas de los demás con el propósito de sentirse en confianza para compartir ideas, creencias, aspiraciones, etc.

Ninguno de los instrumentos aplicados representó un valor en la calificación de los alumnos. Accedieron de forma voluntaria a evaluar el trabajo realizado de manera personal en el equipo (autoevaluación) y a evaluar el trabajo de sus compañeros.

En este estudio de caso, los dispositivos pedagógicos implementados (aprendizaje mediante proyectos), al estar insertos en el plan de estudios regular de la materia, no se comunicó el proyecto

de intervención a los participantes para no influir en sus comportamientos, ya que se requería detectar cómo conviven cotidianamente en la escuela.

No fue sino hasta que se requirió hacer algunas entrevistas en profundidad, cuando se les comunicó el propósito de la intervención. Su participación fue voluntaria y accedieron a ser grabados (en cada audio se registra su aceptación verbal). Los instrumentos utilizados omiten los nombres de los estudiantes entrevistados y son identificados con una nomenclatura especial. Además, se contó con la aceptación verbal del director de la Institución en turno para realizar dicha intervención.

Análisis de resultados: dispositivos didácticos que favorecen la convivencia

El siguiente apartado es producto del análisis de una intervención pedagógica que se diseñó en dos fases secuenciales, durante dos meses, aproximadamente; con el propósito de describir el aprendizaje convivencial que favorece una evaluación formativa y una planeación didáctica centrada en un trabajo en equipo con enfoque en aprendizaje cooperativo.

La información se obtuvo a partir de diferentes instrumentos que los estudiantes trabajaron en línea y que se registraron en la nube de Google (bitácora de aprendizaje y formularios para la auto y coevaluación). Esto favoreció la sistematización posterior que derivó en gran parte de este análisis. Por otro lado, se tomaron registros de observación a través del diario de campo y la rejilla de observación, así como entrevistas que abonaron a una comprensión más amplia de los instrumentos aplicados, tipo encuestas (auto y coevaluación).

Los resultados sobre el trabajo en equipo

De acuerdo con Johnson la cooperación consiste en “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” (Johnson, 1999, p. 5). Son los grupos de aprendizaje formal y los grupos de base

cooperativos los que “posibilitan que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar” (Johnson, 1999, p. 6).

Los alumnos prefieren trabajar en equipo que trabajar de manera individual. En los diferentes instrumentos aplicados para obtener información se rescatan las siguientes ideas reportadas por los estudiantes: “Lo que no entendía mi equipo me lo explicaba.”; “Cuando nos apoyamos aprendemos más rápido.”; “Todos nos apoyábamos cuando teníamos una duda.”; “Unos trabajan cuando otros están enfermos y no van a la escuela”.

La responsabilidad del trabajo en equipo se comparte entre los integrantes y esto hace que el trabajo sea visto como más sencillo y accesible, pero a la vez, les hace ser más conscientes de su nivel de responsabilidad no sólo para con sí mismo, sino para con los demás. En términos de aprendizaje cooperativo, a este componente se le denomina responsabilidad individual y grupal. De esta forma, el trabajo no es una carga que se lleva solo, sino que se comparte. El “saber hacer algo particular” (una habilidad personal) les permite poner al servicio de los demás sus propias habilidades para el logro de un objetivo común. La interdependencia positiva es otro componente del aprendizaje cooperativo (Johnson, 1999).

En la primera fase de este proyecto de intervención, de acuerdo con la sugerencia de los teóricos consultados (Díaz, 2010 y Johnson, 1999), los integrantes de cada equipo de trabajo fueron seleccionados por el docente con la intención de equilibrar los ritmos de trabajo y generar grupos formales de aprendizaje heterogéneos. De esta manera, se formaron nueve equipos de cinco integrantes cada uno.

En un principio se pensó que el proyecto de intervención terminaría en este momento. Sin embargo, a partir de la retroalimentación recibida de parte de los alumnos, surgieron estas preguntas: ¿Cómo se daría la convivencia en los equipos si ellos decidieran cómo integrarse?, ¿se tendrían los mismos resultados?, ¿qué variables habría entre estas dos intervenciones?

Por esta razón, se diseñó una segunda fase de intervención en la que se pidió a los alumnos que fueran ellos mismos quienes integraran los equipos. La propuesta inicial era integrar los nueve equipos con el mismo número de participantes. Sin embargo, al quedar algunos alumnos “sueños”, se les dio como opción que los equipos se constituyeran hasta por seis participantes. Al final, después de que se dedicó una clase para lograrlo, quedaron así: ocho equipos, cinco de seis integrantes cada uno y tres de cinco.

De acuerdo con los resultados de comparación de ambas fases, se deduce que los alumnos prefieren integrar equipos por ellos mismos; es decir, hacer equipo con quienes le son afines, grupos más homogéneos, seleccionados por los mismos alumnos. Ellos desean “extender” la convivencia de su “grupito” que se da principalmente en los recreos, a través de redes sociales o en reuniones extraescolares, a los espacios por excelencia de la escuela: el aula. Trabajar en equipo con su círculo cercano los hace sentirse más cómodos y disfrutar el trabajo.

Sin embargo, los alumnos mismos reconocieron que trabajar con equipos seleccionados por el docente, tiene sus ventajas pues les permite conocer mejor a sus compañeros de clase, romper estereotipos o prejuicios que tienen sobre algunos compañeros con los que casi no conviven y muchas veces les “obliga” a trabajar y no distraerse porque no tienen mucho de qué platicar. Es decir, convivir no es igual a aprender a vivir juntos (Rodríguez, 2021). Algunas conclusiones de esta segunda fase en relación a la integración de los equipos fueron las siguientes:

- No sólo la amistad sino el trabajar con personas que sabes que sí trabajan es importante para hacer un buen equipo. (A1, M2).
- La comunicación es mejor cuando el equipo se constituye de forma libre. (A3, M2).

Ellos mismos reconocen que a pesar de que la comunicación favorece al equipo, hace complejo el ritmo de trabajo, pues se distraen mucho: “hacemos equipo con quienes platicamos más en el salón, con quien tenemos una relación de amistad; por lo tanto, nos distraemos del trabajo.” (A4, M2).

Criterios de integración de los equipos que reflejan las formas de convivencia

Los equipos que se integran libremente por los alumnos, de acuerdo con la observación de cuatro equipos en la segunda fase de la intervención, se identificó que los equipos se integraban según los siguientes criterios:

1. Relaciones de amistad

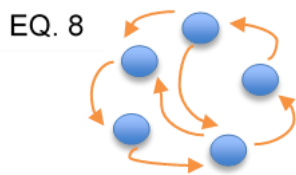
El primer criterio para integrar un equipo es el de lazos de amistad, de afinidad. Algunos de ellos lo hacen con quienes ellos consideran trabajadores y dedicados.

La experiencia de los equipos indica que cuando las relaciones de amistad son genuinas y verdaderas, las personas tienen buenos resultados ya que trabajan juntos, deciden lo mejor para el equipo y favorecen que cada integrante manifieste o comparta sus habilidades o virtudes.

El equipo ocho se observó bien integrado. Su comunicación fue buena y fueron guiados por un líder natural al que abrazan y corresponden mutuamente. Platican mucho y a veces, pierden tiempo. El líder los atrae al trabajo y ejemplifica lo que se debe hacer. Opinan mucho, sonrían y avanzan de forma regular. Cuando hay una combinación de relaciones de amistad y de conveniencia los resultados del trabajo en equipo son muy satisfactorios. La figura 7 ilustra esta relación.

Figura 7

Interacciones entre los integrantes del equipo ocho.



2. Relaciones de Conveniencia

Las agrupaciones por relaciones de conveniencia son efímeras y se diluyen aún en el mismo trabajo; es decir, se componen y descomponen, se encuentran y desencuentran. Al final, logran el resultado, pero el proceso es cansado para algunos, específicamente para los que sí trabajan.

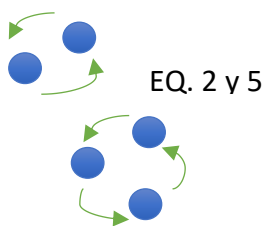
El equipo 2 aparenta trabajar en equipo. Su relación es intermitente. Hay una dupla que trabaja. La líder no es reconocida por el equipo completo, aunque pone tareas al subgrupo de tres integrantes que sólo platica y simula. Trabaja con su dupla y dirige el trabajo. Casi al final del proyecto, la dupla se intercambia. Ahora la líder hace dupla con otro integrante con quien tiene en común una gira deportiva. Deben terminar antes de irse y dejan sólo un par de pendientes para los tres que se quedan. Sin embargo, trabajan a distancia para entregar el mejor producto posible. Para la líder, lo importante es tener una buena dupla de trabajo, aunque los otros tres integrantes no colaboren. La relación de mando de la líder genera un comportamiento irresponsable de parte del resto de los integrantes del equipo, pues ellos saben que, finalmente, ella va a resolver pues es muy competitiva. La segunda dupla, al ejercer un papel más activo en la terminación del producto, empatiza con la líder y aunque señala el comportamiento irresponsable de sus compañeros, se siente satisfecha al haber colaborado.

3. Por agrupamiento de subgrupos

Este último se refiere a cuando no se alcanza el número de alumnos delimitado para integrar un equipo (indicación que por lo regular da el docente para promover el trabajo justo y equitativo). Estos subgrupos se asocian cuando es necesario completar el cupo, es decir, se integran porque no hay más. En algunos de los casos son subgrupos relegados del gran grupo. Regularmente, sus resultados no son satisfactorios y generan un sentimiento de frustración al no poder trabajar en equipo. Aquí cabe la pregunta del por qué los equipos siempre tienen que ser del mismo número de integrantes.

Por su parte, el equipo 5 se construyó a fuerzas y cuando dos subgrupos (uno de dos y uno de tres) no tenían con quien hacer equipo. Nunca se encontraron, pues se tuvo que presentarlos entre sí para trabajar. No querían trabajar juntos, pero no tenían otra opción. Su relación y comunicación era pésima. Se sentaban en lugares aparte, dándose la espalda. Se dividían el trabajo para resolver la situación del trabajo y no hacer tanto contacto verbal y no verbal. La figura 8 ilustra este tipo de interacción.

Figura 8
Interacciones entre los integrantes del equipo ocho

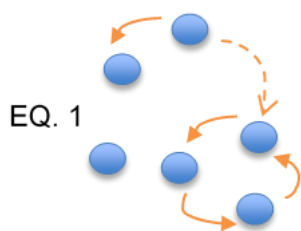


En el equipo 1 hay un líder no natural que asume este papel porque no hay otra posibilidad. Trabaja con un integrante que apenas hace lo que le pide. Su comunicación es errática con un subgrupo de tres integrantes que no hacen nada. Un integrante que está relegado y sólo observa,

pero no se involucra y no lo involucran. A él no le interesa ser incluido. Es el único con cubrebocas en el salón y lo usa todo el tiempo.

A pesar de que la investigación en aprendizaje cooperativo (Johnson, 1999) sugiere que la integración de los equipos se dé al azar o por grupos seleccionados por el docente, los resultados muestran que la integración natural de equipos de trabajo, revela las dinámicas internas a través de las cuales los alumnos se atraen o se repelen. La figura 9 ilustra este tipo de interacción.

Figura 9
Interacciones entre los integrantes del equipo uno.



Cuando los equipos se integran por relaciones de amistad, se apoyan y se reconfortan; resuelven lo que se les pide en el trabajo, aunque no lo hayan hecho a la perfección. Desaprovechan el tiempo pues platican mucho (A3-M1), pero se cuidan. Los equipos que se integran por relaciones de conveniencia o de agrupamiento de subgrupos su convivencia es errática, no se cuidan, se desacreditan fácilmente y culpan de sus errores u omisiones unos a otros.

Los alcances de la Evaluación Formativa

La Evaluación Formativa es una potente herramienta de aprendizaje que arroja información muy útil tanto para el docente que acompaña la estrategia pedagógica aplicada (el trabajo en equipo) para hacer ajustes, si es necesario; como para los alumnos, quienes identifican los aprendizajes más importantes que van adquiriendo durante el proceso, las directrices de cómo pueden ir mejorando el producto final y, en conjunto con el docente, evaluar el resultado (Martínez, 2012 y Ravela, 2019).

Los Instrumentos de evaluación formativa que se aplicaron, como parte de la estrategia de aprendizaje, tuvieron dos ejes. El primer eje fue rescatar el aprendizaje relacionado a los conocimientos puestos en práctica para resolver un desafío; y el segundo, rescatar el aprendizaje resultado de la convivencia en el trabajo en equipo:

- La autoevaluación y la coevaluación que se aplicó al final del trabajo en equipo y en la que los alumnos tenían que valorar y calificar lo aprendido. En relación a las características del aprendizaje convivencial, evaluarlas con una escala del 1 al 5 en el que 1 representa la más baja valoración y 5 la más alta.
- La bitácora de aprendizaje como instrumento de metacognición del trabajo realizado en equipo y del aprendizaje convivencial. Esta bitácora acompañó el proceso del trabajo, día a día, que incluyó otras herramientas de evaluación formativa como fue la puesta en común del avance del primer proyecto y la retroalimentación de parte del docente al guion de audio, para el segundo proyecto.

[Tabla de resultados por categorías de análisis: instrumentos de autoevaluación y coevaluación.](#)

Al final de cada fase, los alumnos contestaron de manera individual un formulario de Google, para evaluar su propio desempeño (autoevaluación) en relación al apoyo y la confianza al interior del equipo de trabajo, la toma conjunta de decisiones, la inclusión, la justicia y la equidad en la distribución de las tareas y el grado de participación y colaboración de cada uno de los integrantes del equipo. En otro instrumento similar, evaluaron estas mismas categorías como equipo (coevaluación).

Calificaron del 1 al 5 cada categoría, donde 1 se refiere a la valoración más baja y 5 a la más alta. Todos los registros, tanto los de la autoevaluación como los de la coevaluación, se tomaron en cuenta para obtener un promedio. Los resultados se muestran en la Tabla 5.

Esta tabla muestra, en general, que prácticamente no hay una diferencia muy significativa entre los resultados del trabajo en equipo en cualquiera de sus fases. La diferencia más significativa radica en la categoría de Apoyo y Confianza, como era de esperarse, contemplando que las relaciones de amistad son muy fuertes e impactan significativamente en la motivación y la disposición de los alumnos no sólo al trabajo en equipo, sino al trabajo en general.

Tabla 5.

Promedio de puntuación obtenida en los instrumentos de evaluación formativa.

	Apoyo y confianza	Toma de decisiones	Inclusión	Justicia y Equidad	Participación	PROMEDIO GENERAL
Proyecto fase 1	4.1	4.7	4.5	3.8	4.6	4.3
Proyecto fase 2	4.6	4.6	4.6	4.0	4.5	4.5

A partir de los resultados de la Autoevaluación y de la Coevaluación, se eligieron tres equipos de la fase uno y cuatro equipos de la fase dos para hacer un análisis más profundo de las características de Aprendizaje Convivencial. A este análisis se sumó el de las bitácoras de aprendizaje de estos siete equipos.

En la fase 1 se eligieron considerando una muestra significativa de los equipos con evaluaciones altas en las características de Aprendizaje Convivencial (de cuatro a cinco puntos en la escala) y de los equipos con resultados medios y bajos (de tres, dos o un punto en la escala). En la fase 2, se tomaron los cuatro equipos que se eligieron en el apartado de Criterios para que los

alumnos seleccionen los integrantes de cada equipo. Ver la Tabla 6 y el Anexo 8 que contiene los resultados de autoevaluación y coevaluación de cada equipo.

Tabla 6.

Equipos seleccionados como muestra representativa para el análisis.

FASE 1 Equipos seleccionados por el docente ED	FASE 2 Equipos seleccionados por los alumnos EA
Amarillo	E1
Azul	E2
Magenta	E5
	E8

A nivel general se concluye que, los resultados de la autoevaluación y la coevaluación reflejan o confirman el trabajo realizado, día a día, en la bitácora de aprendizaje de cada equipo. La evaluación formativa, a través de estos tres instrumentos, favorece la conciencia de los estudiantes a propósito del aprendizaje en términos de convivencia y cómo ésta, a su vez, favorece el logro del objetivo de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de la justicia social: la equidad y la inclusión

La justicia es una característica asociada a la equilibrada distribución de las tareas para el logro colectivo. Éste ha sido por mucho tiempo el gran problema del trabajo en grupo: unos hacen más que otros (Johnson, 1999). Sin embargo, el concepto de Equidad es más amplio en términos de convivencia: que todos tengan las mismas oportunidades para aprender, independiente a sus propias condiciones de rendimiento académico (Carbajal, 2021). La equidad está relacionada con la inclusión; es decir, con que los estudiantes tengan la oportunidad de mostrarse como aprendices, desde sus propios dominios e intereses.

La formulación de la pregunta en los instrumentos de evaluación fue la siguiente: ¿Te parece que el comportamiento del equipo fue justo y equitativo, por ejemplo, la distribución del trabajo

durante las sesiones en clase y en casa? (donde 1 es cero justo y equitativo y 5 es muy justo y muy equitativo). Desde la perspectiva propuesta, esta pregunta reduce la justicia a lo más cercano a la equidad: la distribución del trabajo en equipo. Esto deja a un lado a la inclusión. Para resolverlo, se aplicó una segunda pregunta: ¿Sentiste que el equipo valoró tus cualidades y las empleó para conseguir el objetivo? Donde 1 es no me sentí valorado en lo que podía aportar y 5 es muy valorado desde lo que yo sé hacer y me gusta.

Como se puede ver en la tabla de resultados general, la característica de la convivencia con la puntuación más baja tanto en la fase 1 como en la fase 2 es la relacionada a la justicia y equidad. Mientras que la relacionada a la Inclusión es mejor puntuada en la fase 1 ocupando el tercer lugar de mejor puntuación y en la fase 2, el primero junto con Apoyo y Confianza y Toma de decisiones.

En la fase 1, los alumnos se mostraron más críticos en la evaluación de ambas características. Incluso en relación a la equidad, denunciaron la poca o nula participación de algunos integrantes del equipo. Esto fue muy claro en las bitácoras de aprendizaje y en las entrevistas. En la fase 2, la distribución de las tareas no fue un problema en los equipos que se constituyeron bajo el criterio de relaciones de amistad. Sin embargo, aquellos que en principio de cuentas se asociaron porque no había con quién más hacerlo o porque buscaron desde un inicio una relación de conveniencia, no tuvieron los mejores resultados en cuanto al trabajo colectivo. Se desacreditaron en muchas ocasiones y los resultados no fueron altamente satisfactorios para ellos mismos.

Pueden trabajar más si en el equipo están sus amigos: “Unos trabajan más que otros porque saben más. (M2-A3)” Algunos asumen el papel de líderes que saben y así acompañan a sus amigos. Sin embargo, en las entrevistas a profundidad algunos reconocieron que era importante “no abusar” de los que más trabajaban en el equipo, incluso se tratara de sus propios amigos.

Cabe resaltar que los roles o funciones de aprendizaje cooperativo se asocian a la división del trabajo entre los integrantes del equipo y no al buen funcionamiento del mismo. Dividirse el trabajo es organizarse para muchos. Hay funciones administrativas como la del secretario de la bitácora que sólo representó un trabajo a realizar como requisito, mas no como herramienta que favoreciera el camino a recorrer. Algunos trabajan más que otros ya que tomaron los roles que implican más trabajo. (M1-A4). Otros los definen como “roles más concretos(M1-A1)”. Sin embargo, los resultados fueron favorecedores (de un 70 a 80%) en torno a la eficacia de los roles de aprendizaje cooperativo (ver la tabla 7). Aunque la diferencia no es grande, en la fase 2 se puede observar que los roles fueron mejor desarrollados y esto tiene mucho que ver con la segunda puesta en práctica de estos roles. Esta pregunta también fue implementada en la auto y coevaluación, así como en la bitácora.

Tabla 7

Porcentaje de los alumnos que consideraron que los roles favorecieron la organización.

	Autoevaluación	Coevaluación
Fase 1	72.5%	71.5%
Fase 2	80%	78%

En términos de Inclusión, los alumnos con más dificultades para comunicarse y relacionarse socio-afectivamente son los que evaluaron esta categoría con bajos puntajes. Esto ocurrió tanto en los equipos de la fase 1 como los de la fase 2. Aquellos que se comunican mejor tienen más posibilidades de distribuirse equitativamente el trabajo y de reconocer que pueden aportar sus singularidades para el beneficio del colectivo. Johnson afirma que en la medida en la que se capacita a los estudiantes en comunicación asertiva y trabajo en equipo, se obtienen mejores resultados (1999). Esta capacitación tendría que ser de carácter transversal para de verdad impactar como se desea.

Apoyo y confianza como pilares en la construcción de valores democráticos

Esta característica de la convivencia es la segunda con puntuación más baja en la fase 1, mientras que en la fase 2 es, junto con la toma de decisiones y la inclusión, la puntuación más alta. Es decir, los alumnos consideran más valiosa la convivencia con quienes se sienten más cómodos y con quienes pueden compartir otras cosas en común, más que el trabajo en sí mismo.

Sin embargo, en las entrevistas a profundidad reconocen que el grado de confianza que se da entre los integrantes de un equipo es un arma de dos filos. Cuando no conocen tanto a sus compañeros de equipo se sienten más obligados a trabajar y se pierde menos tiempo (M2-A4). Por el contrario, otro estudiante comenta que mientras más confianza hay, mayor es la sinceridad para exigirle al otro que se ponga a trabajar. No obstante, mientras más confianza y mejor relación de amistad, hay mayores distracciones como la plática e influye en el aprovechamiento del tiempo de la clase (A2, M2).

La confianza favorece la oportunidad de compartir opiniones (A3, M2). Las buenas relaciones son importantes para que el trabajo fluya y eso se logra cuando ellos configuran los equipos. Un integrante que tiene confianza, da y recibe apoyo su equipo, participa y toma decisiones de manera más efectiva a partir de competencias de escucha y diálogo.

Retomando lo que se comentó en un inicio de este análisis, en la fase 2, a los alumnos les llevó más de un día organizarse en equipos. En muchos de los casos, ellos asumieron la responsabilidad de elegir a sus compañeros de equipo, siempre y cuando lo hayan hecho desde su libertad de asociación (Massip y Santiesteban, 2020). Sin embargo, en los equipos que se integraron porque no había otra opción, ya que eran subgrupos relegados que no podían completar su equipo,

constantemente refirieron que no se sintieron cómodos con quien trabajaron en colectivo (equipos dos y cinco).

La participación es un factor importante que favorece el ritmo del trabajo en equipo. (M2, A4). La toma de decisiones no consiste nada más en considerar el punto de vista de todos, sino de elegir entre todos lo que es bueno para el trabajo común. (A4, M1).

Los alumnos tanto en sus bitácoras de aprendizaje como en los instrumentos de autoevaluación y coevaluación, demuestran comprender lo que es la democracia y sus principios. Quizá esto es debido a un conocimiento práctico que está en su contexto social.

La construcción de una paz duradera: la resolución pacífica de los conflictos

La manera en la que se aborda el conflicto es fundamental para el desarrollo óptimo del aprendizaje cooperativo: regula las relaciones y con ello las posibilidades de crecer en términos de equidad e inclusión (Carbajal, 2021). Relacionarnos desde la atención al conflicto, consiste en entender que discutir y disentir es fundamental para lograr consensos y acuerdos (Torres, 2018).

La comunicación no verbal de los estudiantes, así como el manejo de los espacios físicos es una forma de atender el conflicto. Algunos integrantes que querían trabajar mientras otros platicaban, se cambiaron de lugar y se dirigieron a otros integrantes que en ese momento estaban trabajando. Demostraron su molestia cambiándose de lugar. Sin embargo, poco se hablaron frente a frente cuando algo anduvo mal. Independientemente de la forma en la que integran los equipos, a los alumnos se les complicó enfrentar el conflicto.

De hecho, aunque la distribución de las tareas en un trabajo en equipo generó desacuerdos individuales y colectivos, poco se hizo por resolver dicho conflicto. A continuación, en la tabla 8 se

identifica que en términos de porcentaje declara que pudieron hacer aportes para resolver el conflicto pacíficamente.

Tabla 8.

Porcentaje de los alumnos que consideraron que ante conflictos que se dieron al interior del equipo, pudieron hacer algún aporte para resolverlos pacíficamente.

	Autoevaluación	Coevaluación
Fase 1	94%	88%
Fase 2	92%	100%

En los equipos de la fase 2, resuelven pasivamente el conflicto incluso, trabajando más. Es decir, prefieren perder tiempo, calificación e incluso trabajar de manera individual por su parte en otros momentos que no son los de la clase. Resolver pacíficamente un conflicto, no es lo mismo a resolverlo pasivamente.

En casos muy extremos acuden al maestro para resolver algún conflicto entre ellos, pues muchos consideraron que es una forma de traicionar al equipo. Algunos prefieren ignorar a los integrantes del equipo que no trabajan, que hacen otra cosa o sólo observan; es decir, resuelven desde la ignorancia, si no lo ven, no existe.

En los equipos de la fase 1 y los que equipos de la fase 2 que se integraron por relaciones de conveniencia o porque no había con quien más, resolvieron de forma violenta denunciando a quien no cumplía en su responsabilidad individual. Un integrante del equipo 1 decidió manifestar en la entrega del guion del audiocuento, la nula participación de dos integrantes del mismo equipo: “no hicieron nada”. La calificación fue anulada para ellos. Esta forma de enfrentar el conflicto sólo consistió en sancionar el conflicto, mas no se resolvió. Esta aproximación de la realidad empata con una convivencia entendida como paz efímera, de acuerdo a Carbajal (2021) y como una medida de

contención, de una respuesta inmediata de la autoridad ante una situación que alteró la convivencia.

En el equipo 2 de la segunda fase, dos integrantes manifestaron en los instrumentos de autoevaluación: “pues siento que no todos colaboraron de la misma manera, estoy satisfecha con lo que hice porque fui de las que más trabajo, nada más que solo trabajamos bien 3 del equipo”. Otro integrante del mismo equipo señaló: “me siento un poco inconforme de que “x” y yo, a pesar de que nos fuimos de torneo y no íbamos a estar en la ciudad, tuvimos que hacer prácticamente todo el trabajo solas; sin el apoyo de los demás integrantes. Aunque también me siento conforme y feliz porque sí trabajé muy duro en ello.” El aprendizaje de la experiencia sólo quedó en ambos participantes del equipo, ya que para el resto del equipo pasó desapercibido. El conflicto no se resolvió, sólo se ajustó a las condiciones circunstanciales que llevó a dos integrantes del equipo a coordinarse.

En una de las entrevistas a profundidad, un estudiante refirió como “discusión pacífica” cuando encaró a otro integrante del equipo de esta manera: “Oye, ya, deja el ipad...” (A1-M2). Esto remite a un acercamiento cara a cara, empático y cercano que se atiende en el momento transformando las prácticas de gestión del conflicto a partir del desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas: La importancia del desarrollo socioemocional es fundamental, ya que el aprendizaje no es un tema puramente cognitivo, todo aprendizaje es también un proceso emocional. (Milicic y Marchant, 2020 citado en Carbajal, 2021, p. 30).

La planeación didáctica, dispositivo pedagógico facilitador de procesos

Partiendo de que el aprendizaje cooperativo enfatiza el papel del docente en la definición de una serie de actividades dispuestas al grupo que aprende, desarrolla y construye en compañía del docente mismo (Díaz, 2010), el concepto de estrategia de enseñanza es fundamental: “...

procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Mayer, 1984 citado en Díaz, 2010) y “medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso constructiva de los alumnos” (Díaz, 2010, p. 118).

El aprendizaje mediante proyectos es una que estrategia que promueve una enseñanza situada ya que se trata de una actividad que los alumnos realizan con cierto grado de libertad de acción dentro de los contenidos curriculares y que se orienta a generar un producto concreto. Dicho producto implica el desarrollo de habilidades y actitudes que son parte del currículum de carácter transversal. Estas se refieren directamente al aprendizaje cooperativo, es decir al resultado del trabajo en equipo.

En la auto y coevaluación, se plantearon dos preguntas en relación al aprendizaje logrado. La primera en relación a que si lograron aprender trabajando en equipo. La tabla 9 ilustra los resultados.

Tabla 9.
Aprendizaje del Trabajo en equipo.

¿APRENDIERON TRABAJANDO EN EQUIPO?			
Fase 1		Fase 2	
Sí	No	Sí	No
84%	16%	88%	12%

Los resultados en uno y otro fueron muy semejantes. Hay una diferencia del 4% entre el aprendizaje logrado en el trabajo desarrollado en el equipo definido por el docente y el equipo integrado de forma libre por los alumnos. La segunda pregunta consistía en explicar la razón de su respuesta a la pregunta anterior. Las respuestas se dieron en dos sentidos: los aprendizajes en relación al proyecto y los relacionados al trabajo en equipo. A continuación, la Tabla 10 que diferencia los aprendizajes del proyecto en sí y los aprendizajes en torno al trabajo en equipo.

Tabla 10.

Aprendizajes del proyecto y aprendizajes del trabajo en equipo.

Fase 1: Viraliza y aprende	
Por qué sí	
Los aprendizajes del proyecto	Los aprendizajes del trabajo en equipo.
<ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque hicimos videos explicando las cosas que hemos aprendido a lo largo del periodo. • Sí, aprendí de mis compañeros de todo lo que hablamos mientras planeábamos videos. • Pudimos aprender a generar contenido educativo y publicar en redes sociales para que se haga viral. • Porque para poder explicar mejor en nuestros videos, tuvimos que investigar más y pude aclarar mis dudas. • Sí, ya que compartimos nuestras ideas, opiniones, y repasamos temas que ya habíamos visto con las publicaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, ya que todos nos ayudamos a lograr el objetivo. • Si porque pudimos trabajar en equipo de manera equitativa, ordenada y correcta para poder así generar un contenido adecuado para nuestro público. • Aprendí a trabajar en equipo porque todo el equipo se ayudó a terminar el proyecto. • Sí fuimos un equipo muy bueno y unido y supimos cómo trabajar juntos para aprender. • Porque todos aportábamos ideas y supimos trabajar en equipo organizadamente, cada quien con sus respectivos roles
Fase 2: Audiocuentos	
Por qué sí	
Los aprendizajes del proyecto	Los aprendizajes del trabajo en equipo.
<ul style="list-style-type: none"> • Me enteré muy bien del problema que nos tocó y el cómo combatirlo. • Porque, al convertir un tema a audiocuento es más fácil de entenderlo y te vas a situaciones más reales, de ejemplo. • Sí, porque aprendí cosas nuevas que no sabía sobre el tema. • Porque fue una manera divertida y fácil de aprender lo que estábamos viendo. • ... investigábamos y reflexionábamos los temas, no sólo "copiar y pegar". • Porque siento que en equipo aprendo más y corrijo mis errores que tenga con mis demás compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, porque todos trabajamos en equipo y atentos logrando aprender el fin del tema. • Porque mi colaboración con los demás fue mayor y escuchamos las opiniones de todos al tomar decisiones. • Porque mi equipo supo cómo organizarse y saber cuál es el fuerte en cada uno. • Porque me tocó un equipo con el que nos podíamos organizar de buena manera, entonces todos hacíamos nuestro trabajo y así pudimos hacer un buen proyecto. • Aprendí mucho ya que con algunas personas no había trabajado y pues me junté también con personas que sé que nos apoyaremos y que van a trabajar en el momento que se pida

La evaluación formativa como fuente de retroalimentación de la planeación didáctica.

La evaluación formativa da información relevante al docente sobre la planeación didáctica empleada. Esta devolución constante que los alumnos hacen del trabajo que van realizando a diario, permite al docente hacer ajustes que favorezcan la dinámica del trabajo y el logro del objetivo de enseñanza-aprendizaje. Los ajustes más significativos a la planeación fueron los siguientes:

1. Instrucciones más claras y más sencillas. En la implementación de la Fase 1 se diseñó un documento de instrucciones con una extensión de cuatro páginas y un cronograma con fechas de entrega, lugar de trabajo y paso de las instrucciones a desarrollar por cada sesión. Para los alumnos fue complicado y “tardado” ponerse a trabajar leyendo los documentos. Esto derivó en diseñar una hoja de instrucciones diaria, de una sola página, que concentrara la información de la instrucción más el contenido del cronograma.

2. Registros de audio en la bitácora de aprendizaje. La bitácora fue diseñada como un registro verbal escrito de la asistencia de los participantes, el trabajo realizado de acuerdo a sus roles, los acuerdos, las actividades pendientes y las reflexiones del trabajo en equipo. Sin embargo, el tiempo de la sesión era insuficiente para rescatar de forma escrita y fluida la reflexión del trabajo en equipo. Al grabar un audio, los alumnos demostraron un mayor desenvolvimiento de su comunicación oral y esto agiliza el registro y el aprovechamiento del tiempo de la sesión.

3. La fase 2 de esta intervención. Esta segunda fase es producto de la evaluación formativa realizada sobre la fase 1. De esta retroalimentación se decide implementar una fase 2 que incluya los siguientes ajustes y que permita hacer un ejercicio de comparación de ambas fases:

3.1 La integración de equipos de trabajo seleccionados por los mismos alumnos, con el propósito de observar la forma en la que esta variable determinaba el aprendizaje convivencial.

3.2 El ajuste en el número de equipos de trabajo y de integrantes por equipo, modificando la estructura planteada por el docente con el propósito de que los alumnos tomaran decisiones que favorecieran su integración. Dicha actividad llevó al grupo una sesión completa.

3.3 Instrucciones más claras y sencillas, al diseñar un documento que concentre instrucciones y cronograma en una sola página.

3.4 Rejilla de observación, instrumento de registro del docente con la finalidad de registrar los elementos de comunicación verbal y no verbal en la interacción de los integrantes de cada equipo, por cada sesión.

Conclusiones: respondiendo a los objetivos de la intervención

Los principales hallazgos de esta investigación se centran en que, independientemente de la forma en la que se integran los equipos de trabajo, el hacer conciencia del aprendizaje que los alumnos obtienen en términos de convivencia con sus pares y a partir de una serie de actividades didácticas propuesta por el docente que se ajusta de acuerdo a las necesidades del grupo, permite el desarrollo y el ejercicio de una convivencia democrática (plural y participativa), justa (inclusiva y equitativa) y pacífica. En un ejercicio de recuperación de los hallazgos más relevantes derivados de este proyecto de intervención, se enuncian a continuación tres aspectos relacionados con la convivencia de los equipos de trabajo durante las sesiones de clases:

Del patio de recreo al salón de clases y viceversa

Los alumnos desean extender la convivencia de los recreos al salón de clases optando por trabajar en equipo con sus amigos o con quienes tienen mayor afinidad del salón al que pertenecen. Llama

la atención que, en un principio, cuando los alumnos se identificaban entre ellos como desconocidos, valoraron la oportunidad de relacionarse con todos, pues recién iniciaban la preparatoria, en un contexto post-COVID y viniendo de colegios distintos.

En términos de convivencia, desde la perspectiva de los alumnos el trabajo en equipo no requiere ser efectivo, mientras trabajen cómodos y disfruten del tiempo que comparten juntos. Es decir, aunque el tiempo de la clase no se aproveche al máximo, están dispuestos a trabajar tiempo extra para concluir un trabajo. Se reúnen en la escuela, en casas y a veces, de manera virtual. Incluso, deciden trabajar de manera individual, aunque trabajen unos más que otros. Están dispuestos a trabajar bajo presión, a pesar de que eso implique que no todos se involucren o queden mal entre ellos. Sacrifican la calificación priorizando su convivencia, o al menos, eso aparece como resultado de la observación durante el desarrollo de las clases en las que trabajan en equipo.

De los trabajos en equipo que se integran bajo el criterio de conveniencia, quienes trabajan sólo con el mero fin de obtener un beneficio por agruparse con otro, no resultan relaciones sanas. Difícilmente se reúnen a trabajar en equipo fuera del tiempo de las clases, ya que su convivencia no se extiende más allá de lo que sucede en el salón. Conviven porque comparten el mismo espacio; pero no gestionan su convivencia, lo hacen sólo para cumplir.

Las competencias de escucha y diálogo, es decir, competencias de comunicación se potencian cuando se tienen más confianza. Dan fluidez al trabajo. Las formas de empoderar a los alumnos al elegir de manera libre sus equipos de trabajo, los hace que asuman su responsabilidad en los resultados finales; sin embargo, aquellos alumnos a quienes les cuesta trabajar relacionarse afectivamente con el grupo, sufren, pues terminan haciendo equipo con otros iguales a ellos mismos.

La distribución del trabajo en relación con la justicia, mas no con la equidad

El planteamiento de la pregunta que se les hizo relacionada a la justicia, hace referencia a la distribución igualitaria del trabajo. En realidad, es imposible igualar la cantidad de trabajo que tiene que hacer cada quien. Cuando ellos hacen los equipos valoran mejor los roles que desempeña cada uno para el logro de un objetivo. No importa que la distribución de las tareas no sea justa, mientras ellos se asignen funciones de acuerdo a sus afinidades o roles que toman en sus relaciones fuera del salón de clases.

Cuando ellos reconocen que unos saben más que otros y que algunos son muy buenos dirigiendo el trabajo de todos los demás integrantes del equipo, identifican que ellos trabajan más. Cuando unos son buenos para hacer algo y son reconocidos por ellos mismos, es natural que trabajen más y no es negativo ya que disfrutan lo que les tocó hacer. Es decir, les gusta escribir, pues redactan bien y tienen buena ortografía; o son buenos para editar audios o video, porque les gusta la tecnología.

Los estudiantes son más críticos y objetivos para evaluar la calidad de su convivencia cuando los equipos fueron constituidos por la maestra. Se animan a calificar de peor forma cuando no los liga una relación de amistad. Los alumnos con dificultades para comunicarse y para hacer equipo son los que tienen más dificultades para relacionarse afectivamente y a su vez, son incapaces de distribuirse de manera justa el trabajo.

Cómo disienten los alumnos cuando no todos trabajan en armonía

Los alumnos demuestran su desacuerdo con la falta de interés de los integrantes de su equipo a través de su comunicación no verbal y de la forma en la que manejan los espacios físicos que comparten. Es decir, difícilmente se confrontan cara a cara y de forma verbal. Esperan que sus

compañeros de equipo reaccionen ante los ajustes de su forma de interactuar. No resuelven el conflicto, lo evaden. A veces lo denuncian, esto sólo ocurre cuando la relación de amistad no es muy fuerte. Se consideran entre sí y se perdonan. Sólo a través de los instrumentos de evaluación formativa, en específico la autoevaluación, se denunciaron entre sí. Sancionan y denuncian el conflicto en su metacognición, pero no lo resuelven. Quizá esperan que el maestro haga algo con esa información secreta que comparten.

Usaron el concepto “discusión pacífica” para denunciar los momentos cara a cara, en la regulación del desorden y la pasividad para el trabajo. Este aprendizaje también es importante en términos de convivencia.

[Análisis de los aspectos éticos y socioemocionales de la experiencia y sus efectos en el conocimiento y la toma de decisiones](#)

El resultado del presente trabajo de obtención de grado es diferente al planteamiento original. El grupo de participantes inicial eran los maestros. Este proyecto se pensó con la intención de favorecer un espacio entre los docentes para compartir experiencias de evaluación formativa en sus clases y juntos analizar los aspectos de convivencia que detona este tipo de evaluación. Sin embargo, después de un regreso a la presencialidad híbrida (contexto COVID 19) que mantuvo a la maestrante como coordinadora académica y a los docentes rebasados física y emocionalmente, representaría una tarea extra y desgastante. Había que sobrevivir el regreso y el reencuentro presencial con los alumnos, los padres de familia y los otros maestros, los colegas quienes también estuvieron ausentes. Sus temas importantes eran otros y pensar en desarrollar experiencias creativas a partir de los aprendizajes, unos cuantos que nos dejó la pandemia, era un exceso de optimismo.

Dada la situación, se modificó el enfoque de la muestra de participantes. La elección del grupo de alumnos en la que se aplicó el presente proyecto, tuvo que ver con una decisión de la

misma Coordinación Académica de impartir clases en tan solo un grupo de alumnos y justo a partir de ahí, con los contenidos y competencias a desarrollar en la materia de Taller de Lectura y Redacción I, diseñar una planeación didáctica basada en el aprendizaje cooperativo.

Fue la oportunidad perfecta para aprender y desarrollar dispositivos de evaluación formativa, más allá de las rúbricas y de las listas de cotejo. Presumía de hacerlo continuamente. Sin embargo, no sabía en el fondo de lo que estaba hablando. Replantear el avance de dos semestres de IDI fue una tarea ardua que valió la pena. Se construyó un conocimiento de la mano de los alumnos, de sus devoluciones constantes y de una exploración de un mundo de infinitas posibilidades, que más tarde se explorará en el apartado de la transformación de la práctica docente.

Propuestas de mejora del aprendizaje y la convivencia a partir de los resultados

A continuación, se presentan dos propuestas muy sencillas que surgen a partir de los resultados de esta intervención educativa:

1. **No importa el número de integrantes del equipo, siempre y cuando aprendan.** Cuando los grupos de trabajo cooperativo se integran libremente, el número de integrantes del mismo no debería ser relevante. Es decir, podríamos determinar un mínimo y un máximo de alumnos por cada equipo. Incluso así, los docentes podríamos escuchar a los alumnos cuando los números rebasan estos límites. Si su argumentación es válida, podríamos darles esa libertad, siempre y cuando ellos asumieran su responsabilidad de entregar un buen trabajo en tiempo y forma. Por ejemplo, obligar a trabajar a subgrupos o grupitos en uno solo para ajustar el número de integrantes, no funciona. Generalmente, estos alumnos que a veces no ajustan el número de integrantes indicado por el maestro, trabajan mejor, aunque sean menos. Si la intención es que tengan una buena experiencia del trabajo en

equipo, para que así fluyan y aprendan, vale la pena. La integración grupal deberá reforzarse entonces con otras prácticas al interior del grupo para seguir conociéndose y generando comunidad.

2. **Combinemos las formas de hacer equipos de trabajo durante el curso.** No es necesario tomar un solo criterio para hacer los equipos de trabajo cooperativo. Cada criterio, da al maestro información pertinente de acuerdo a lo que va observando en la dinámica de grupo. Por ejemplo, la integración libre de los equipos, nos da un termómetro de la forma en la que se relacionan al interior del grupo. Observar conscientemente a los integrantes del equipo, la forma en la que interactúan, la forma en la que toman decisiones, es fundamental para elegir el criterio. La evaluación formativa como dispositivo pedagógico, nos da información importante para identificar lo que necesita el grupo. Escucharlos a través de herramientas de autoevaluación y coevaluación nos permite hacer los ajustes necesarios para el siguiente trabajo. Las devoluciones que se reciben de los alumnos es información muy valiosa para los docentes. Cada grupo genera relaciones de convivencia muy particular. Desde esta perspectiva, el papel del docente será identificar la mejor forma para que ellos aprendan a trabajar cooperativamente y para que en ese ajuste de criterios que se va realizando conscientemente de parte del maestro, sea valorado por el alumno. No se trata de etiquetar a los grupos así: *“este grupo no funciona trabajando así”*, sino por el contrario, *“por ahora, este grupo necesita trabajar en equipo de esta forma, quizá más adelante podrá trabajar de esta otra”*. El alumno que se siente escuchado a través de la evaluación formativa, valora la tarea del docente y también, valora el trabajo en equipo y sus verdaderas implicaciones en los modos de relacionarse.

Posibles proyectos futuros, considerando las limitaciones del proyecto

Por ahora, se vislumbran dos posibles proyectos a futuro derivado de las limitaciones del proyecto mismo y de algunas observaciones que surgieron a partir del camino recorrido. El primero en función de una característica fundamental del aprendizaje en convivencia: la paz; y el segundo, poniendo el foco de atención en el ejercicio de reflexión de la práctica que se realiza entre docentes a propósito de la evaluación formativa.

1. **Aprender a discutir pacíficamente.** Así lo dijo uno de los alumnos entrevistados en este TOG. La resolución de conflictos al interior del trabajo en equipo es una tarea de alta prioridad. Dialogar no es lo mismo que estar de acuerdo. Si así fuera no tendríamos por qué dialogar. En los trabajos en equipo es muy común disentir, sin embargo, es algo que al principio se tiende a ignorar y que casi al final o al final, sólo se denuncia para que alguien más, con más poder (por ejemplo, el maestro) lo resuelva. En medio de este proceso hay un ejercicio de convivencia muy interesante por estudiar y reflexionar.

Trabajar con los docentes en experiencias de evaluación formativa. Recoger y compartir la experiencia, mucha o poca, de los docentes en torno a los dispositivos de evaluación formativa que aplican en el día a día sería muy útil. Sin embargo, falta pensar cómo hacer para que esta retroalimentación se base en la recolección previa que el docente hace de las devoluciones de sus alumnos. Es decir, que los docentes se reúnan a interpretar las devoluciones de los alumnos. Algo así como poner estudios de caso a resolver. Llevar a los docentes a preguntarse si verdaderamente reciben devoluciones o sólo generan retroalimentación para los alumnos.

La transformación de la práctica docente y directiva

El salón de clases podría ser visto por los docentes como un laboratorio de prácticas de aprendizaje. La planeación didáctica tendría que ajustarse a las necesidades de cada generación de estudiantes, incluso, de cada grupo de estudiantes de la misma generación en el que se imparte la misma materia. Muchos docentes lo hacen, aunque a veces no lo hacen de forma consciente. Sin embargo, la mayoría de las veces, la planeación didáctica es un texto funcional plano y sin vida, útil solo para el cumplimiento de un requisito institucional previo al arranque de un semestre o de un ciclo escolar.

Lo mismo sucede con la evaluación docente que hacen los alumnos al final del mismo semestre o ciclo escolar. Al final de un proceso, el alumno “valora” el trabajo de su maestro en el salón de clases so pretexto de una asignatura. Algunos docentes, por lo mismo, toman con distancia la información que arroja su evaluación. Algunos se dan cuenta que en tal o cual grupo o salón lo calificaron peor o mejor. Pocos se preguntan, ¿qué hice en este grupo que valoraron mejor mi trabajo que en este otro?

El tomar ambos ejemplos tiene el propósito de reflexionar de qué sirve una planeación estática que no se reconfigura en el camino o de un ejercicio de retroalimentación del trabajo como docente al final de un trayecto cuando ese grupo ya no tendrá más clases con ese docente. ¡De nada sirve, en realidad! Los alumnos escribirán pensando en lo que sería mejor para los alumnos que le siguen y el docente sólo las leerá porque ellos ya no serán más sus alumnos. Esto, aunque lo escribo de forma muy fatalista, da quizás al docente información general de su práctica que puede modificar desde un sentido amplio: no gritar tanto, no burlarse de los alumnos, dar más ejemplos, redactar mejor sus instrucciones, etc.

Documentar el trabajo que hacemos al interior del salón de clases a través de un diario de campo, por ejemplo, nos permitiría reconocer los ajustes que requiere una planeación didáctica, de acuerdo a las condiciones y características del grupo y propiciar algunos otros ajustes muy valiosos que nos permite el trabajo de metacognición. Poner en tela de juicio nuestra práctica diaria con la información que vamos recibiendo, tendría que ser visto como algo natural de nuestra labor. Esto es un laboratorio de aprendizaje.

Generalmente, aplicamos actividades y ejercicios, unos tras otros, sumando “puntitos” de calificación, sin embargo, poco nos detenemos a leer lo que nuestros alumnos producen y la información que inconscientemente nos están dando, tanto de lo que aprenden y no aprenden, como de la forma en la que lo están haciendo. Propiciar que ellos reflexionen sus propias prácticas, como la de estudiar o prepararse para un examen a través de instrumentos de metacognición, les da elementos valiosos de lo que hacen y lo que no hacen a diario. Estas prácticas, por el simple hecho de hacerlas y tomar tiempo de clase para ello, hace a los alumnos valorar más el trabajo del docente.

Aunado a esto, escuchar a nuestros alumnos antes de que finalice un proceso nos permitiría hacer ajustes en el camino, en lugar de decir al final “se los advertí”. La evaluación del aprendizaje debería de ser una tarea compartida entre alumnos y docentes, no una medida de control disciplinario.

Llevar al alumno más allá de la obtención de una calificación no es tarea sencilla. Todos los docentes soñamos con lograrlo. Hay todo un sistema socioeducativo y cultural con el que hay que competir. Por lo tanto, habrá que ver la forma de que al menos, además de los contenidos, los alumnos se lleven algo más de la clase que impartimos como es la forma en la que se convive y la forma en la que se obtiene una calificación.

No soy la misma maestra de hace dos años, de hace cinco o de hace diez. Mi práctica se transforma en la medida en la que interactúo con mis alumnos y cómo recibo sus devoluciones. No importa tanto la forma en la que retroalimento su trabajo sino la forma que recibo sus devoluciones. Por ejemplo, las rúbricas o las listas de cotejo no sirven de nada sino agrego a su vez instrumentos o dispositivos que me arrojen información de su propio proceso, además, que me arrojen información sobre la misma rúbrica o la lista. Es decir, no basta decirles claramente cómo deben hacer las cosas sino aplicar instrumentos que nos faciliten información sobre la manera en la que entienden esas rúbricas o listas de cotejo.

Tomar en cuenta las devoluciones de los alumnos y hacer ajustes, los hace más responsables de su propio aprendizaje y de que eso es lo verdaderamente importante, que aprendan.

Las grandes ideas producto de este proyecto

Si se entiende que el aprendizaje no es un resultado sino un proceso de transformación intencionado en el sujeto que aprende, el aprendizaje resultado de la convivencia (aprendizaje convivencial) no sólo transforma al sujeto y a los sujetos que aprenden, sino transforma la relación que ocurre entre ellos mismos. Este aprendizaje fortalece o debilita la relación entre los sujetos involucrados y determina sus posibilidades de interacción en el futuro.

La evaluación formativa en sí misma no asegura que se fomente la convivencia, pero sí permite un análisis de la misma. Es un dispositivo pedagógico que favorece la reflexión de los rasgos característicos de una sana convivencia, a través de una bitácora de aprendizaje, la presentación pública de avances para recibir retroalimentación de los pares y del docente, y los instrumentos de autoevaluación y coevaluación.

Aprender a convivir genera una mejor apreciación del aprendizaje de contenidos de una asignatura. Una buena apreciación de la convivencia en un trabajo en equipo, permite reconocer logros de aprendizaje en términos de contenido, acordes a la planeación didáctica. Cuando no hay una cooperación suficiente en los equipos, no hay aprendizaje de ningún tipo ni de contenido ni de convivencia. Es decir, las buenas experiencias de cooperación en el equipo remiten directamente a buenas experiencias de aprendizaje.

Si propiciáramos más actividades pedagógicas bajo este enfoque, ejercitaríamos una convivencia más democrática (más plural y más participativa en la toma de decisiones), más justa (más inclusiva y más equitativa) y más pacífica que rebasaría el ámbito de lo que se vive sólo en el salón de clases y cruzaríamos el umbral de lo que se aprende en la escuela sea útil para la vida real y cotidiana.

Referencias

- Arias, E. (2018) Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura, Educación y Sociedad* 9(1), 59-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Nelia Tello y Alfredo Furlán (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- Carbajal P y Fierro C. (2021) *Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar*. León, Guanajuato: Universidad Iberoamericana León, 2021, primera edición. ISBN Ibero León: 978-607-8112-92-0 ISBN Secretaría de Educación de Guanajuato: 978-607-8803-05-7
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO y Grupo Santillana. Madrid, España.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México. Tercera Edición. Mc Graw Hill. México, D.F. ISBN: 978-607-15-0293-3
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)
- Fierro C. y Fournoul B. (2022) Mejorar la convivencia. Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. RMIE, 2022, VOL. 27, NÚM. 92, PP. 15-45 (ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271)
- Fortoul, B. y Fierro, C. (2011) Escuelas inclusivas en Latinoamérica: ¿Cómo gestionan el aprendizaje y la convivencia? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
- Gil, J. & García, E. (2014) Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros de Educación secundaria. *Revista española de pedagogía*, año LXXII, n° 259, 437-455.
- Gollás I. (2018) *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Guadalajara, México: ITESO, 2018. ISBN 978-607-8616-33-6 (Ebook PDF) ISBN de la colección 978-607-8616-27-5 (Ebook PDF)
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta edición. MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. ISBN: 978-1-4562-2396-0 ISBN: 978-607-15-0291-9 (de la edición anterior), México, D.F.

- Hidalgo, N., Murillo, F. (2016) Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 742-750. doi:10.15366/riejs2016.5.2.008
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., & Rodríguez Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Johnson, D. y Johnson R. (1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Título original: *Cooperatiae Learning in the Classroom* Publicado en inglés por la Association For Supervision and Curriculum Development, Virginia, 1994. © 1994 by Association for Supervision and Curriculum Bavelopment (ASCD), Alexandria, Virginia, EE.UU.
- Martinez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2012, VOL. 17, NÚM. 54, PP. 849-875 (ISSN: 14056666).
- Martínez-Rizo, F.; Mercado, A. (2015) Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: revisión de la literatura REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 1, pp. 17-32 Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México
- Massip, M y Santiesteban A (2020) LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN EUROPA. *Revista Espacio de Currículo (online)*, João Pessoa, v.13, n.2, p. 142-152, maio/agos. 2020. 142 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php> ISSN 1983-1579 Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n1.51513
- Méndez, S. & Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 62-78. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- Modelo Institucional del CCCR (2018) Documento interno de la Institución.
- Ortiz, E. y Vaca, M. (2017) Percepción del alumnado sobre el aprendizaje y la evaluación de los contenidos de historia en bachillerato. *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba. ISBN electrónico AE-2017-17004516.
- Ravela, P.; Picaroni, B. (2019) ¿Como mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes (Spanish Edition). Grupo Magro. Edición de Kindle.
- Ravela, P. (2021) Diálogos Iberoamericanos Post COVID-19 - La evaluación como herramienta para mejorar el aprendizaje. https://www.youtube.com/watch?v=XpaqiimggME&ab_channel=Secretar%C3%ADadeEducaci%C3%B3nJalisco. Consultado en 2022

Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

Santamaría, A. (2001) La interiorización: más allá de una metáfora. *Apuntes de Psicología*. ISSN 0213-3334. Vol. 19, número 2, (p. 305 – 326) <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3793626>

Torres A. (2018) Las prácticas democráticas y/o autoritarias en la escuela secundaria. <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf> ISBN: 978-607-7999-08-9

Anexo 1: Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar

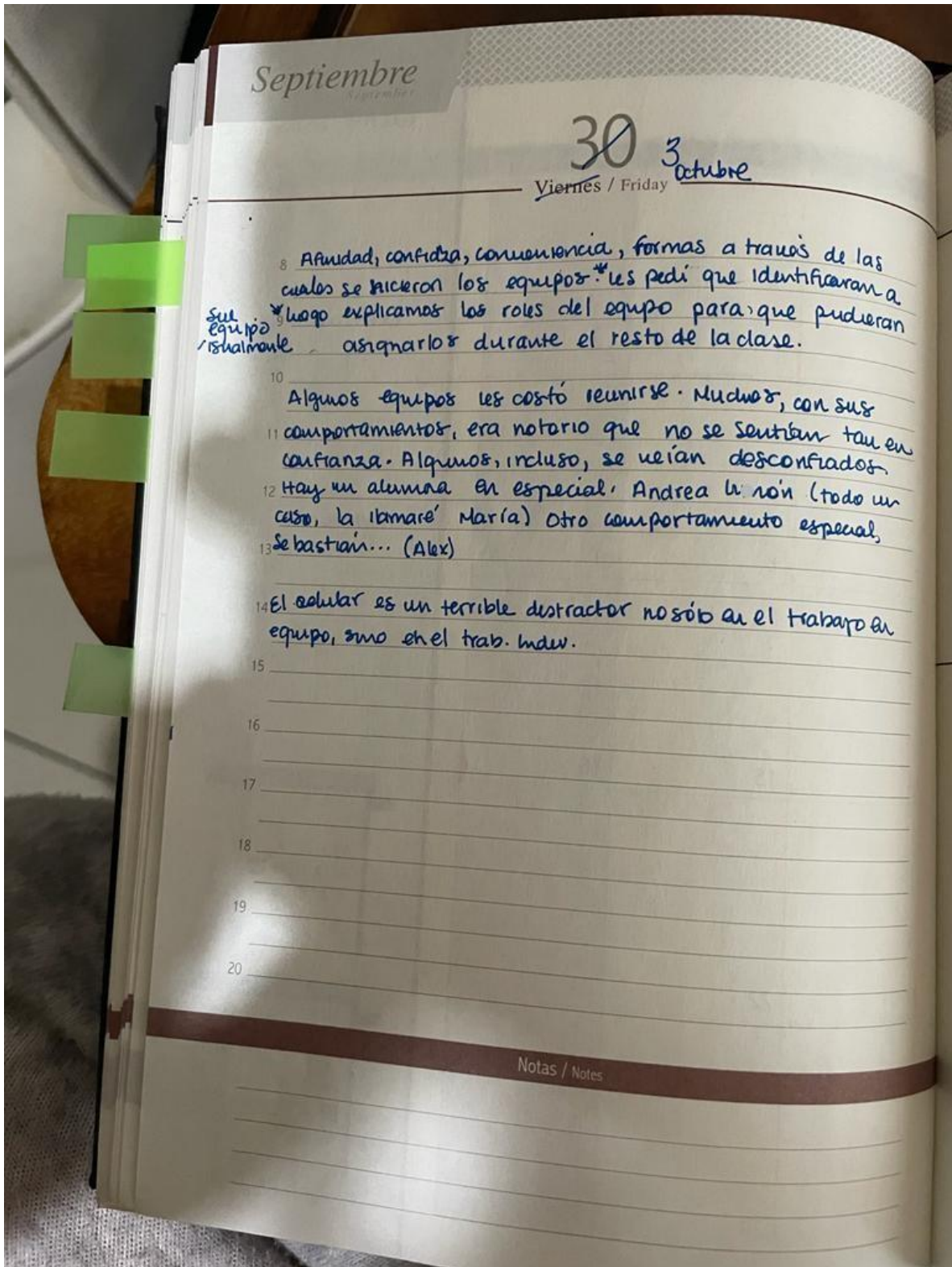
C. Fierro-Evans, P. Carbajal-Padilla

Tabla 2
Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones		
	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de conflictos
Ámbito Pedagógico y Curricular	A) el fomento de la inclusión a través de la afirmación personal y cultural de los alumnos (reconocimiento de sus identidades y necesidades individuales y colectivas); B) la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula; C) la integración en el currículum de las experiencias de vida de los alumnos, así como de sus conocimientos locales y culturales.	A) la generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los alumnos; B) el reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno; C) la promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño; D) la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.	A) la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales; B) la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula; C) la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social; D) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.
Ámbito Organizativo/ Administrativo	A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales; B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc., reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno; C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes; D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.	A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del aprendizaje de los alumnos; B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados; C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes; D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus capacidades para aprender a aprender	A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos; B) la generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar; C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado; D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.
Ámbito Socio-comunitario	A) el desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad. B) la promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de padres, madres de familia y comunidad local al proceso de aprendizaje de los alumnos. C) la atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con padres y madres de familia, orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo en la comunidad escolar. E D) la consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos.	A) la coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo; B) el reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias; C) la coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.	A) la promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales; B) la generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar; C) la organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela; D) la invitación a padres y madres de familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2: Notas de Diario de Campo



Septiembre

~~30~~ 3 octubre
Viernes / Friday

8 Afinidad, confianza, conveniencia, formas a través de las cuales se hicieron los equipos. Les pedí que identificaran a sus equipos y luego explicamos los roles del equipo para que pudieran asignarlos durante el resto de la clase.

10 Algunos equipos les costó reunirse. Muchos, con sus comportamientos, era notorio que no se sentían tan en confianza. Algunos, incluso, se veían desconfiados.
12 Hay un alumna en especial, Andrea Li non (todo un caso, la llamare' María) Otro comportamiento especial, Sebastián... (Alex)

14 El celular es un terrible distractor no sólo en el trabajo en equipo, sino en el trab. indiv.

Notas / Notes

Clase de las 12:20, regresando del receso. Biblioteca.

los alumnos se sentaron como quisieron. les pedi que contestaran un formulario sobre el último proyecto que hicieron en equipos, con la intención de recuperar sus puntos de vista personales. Antes de esto, les pedi atención para explicar el trabajo en equipo y les avise que al día siguiente, después del examen, seguiríamos trabajando en el proyecto en la terraza durante.

les expliqué el propósito del proyecto: viralizar y generar interacción, esencia del contenido digital. Ellos mismos definieron el concepto: compartir publicaciones, es definir de viralizar y para generar interacción, fue más difícil que llegaran o alcanzaran dicha comprensión.

una vez que contestaron el formulario, compartimos en común como se habían diseñado los equipos en el equipo anterior. la primera en compartir fue "buscar a mis amigos personas con quienes tengo afinidad." agregó "además de mis amigos, busqué a quienes fueran trabajadores y dedicados". dijo "yo cambie de equipo 3 veces. me uní a uno, me dejaron y luego me añadieron otro." Alexa compartió algo similar: "afortunadamente, no quedé en el equipo que hubiera pensado. una persona con quien en principio se iba a trabajar, se fue a otro equipo". Andrea dijo: "también te vas con quien tengas confianza" (primera relación con un valor de confianza).

* ver viernes 30 sep.

Octubre / October						
L	M	M	J	V	S	D
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Noviembre / November						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

Semana 41
Week

Anexo 3: Bitácora de aprendizaje

BITÁCORA .DOCX

Archivo Editar Ver Insertar Formato Herramientas Ayuda

90% Texto nor... Calibri 10 B I U A

Fecha	Participantes/asistentes	Paso de acuerdo al Instructivo	Acuerdos	Tareas pendientes
7 OCT.	1- 2- 3- 4- 5- falió	3. Trabajemos en la creación del concepto. Vamos a crear una cuenta de tik tok donde vamos a subir videos educativos divertidos para que nuestro público aprenda un poco más sobre lo que nosotros ya sabemos.	Todos vamos a poner de nuestra parte y cuando no venga uno o más integrantes de nuestro equipo vamos a hacer la parte que les toca a ellos.	* No olviden completar e Avance que presentarán el 11 de octubre!

Compartir

Anexo 4: Rejilla de Observación

REJILLA DE OBSERVACIÓN

EQUIPO 1 ~~_____~~

FECHA 09/11/22

Comportamientos a observar	Sí			No	Observaciones
	PO	ALG	TO		
1. Se sientan juntos, casi al mismo tiempo.			✓		
2. Llevan dispositivo de cómputo (se les pidió mínimo tres).		✓			
3. Cada uno trabaja en un rol o una tarea para lograr el objetivo.	✓				Todo se recarga en una sola persona.
4. Trabajan juntos para lograr el mismo objetivo.	✓				
5. Se aclaran dudas entre ellos.		✓			
6. Aportan ideas para el logro del trabajo.	✓				
7. Se escuchan y están atentos a lo que dice cada uno.	✓				Hay un integrante apartado
8. Dan retroalimentación a su equipo.	✓			✓	
9. Tienen algún tipo de liderazgo durante el desarrollo del trabajo.	✓				
10. Hacen contacto visual entre ellos al interactuar entre ellos			✓		
11. Mientras trabajan, hablan de ellos mismos y de otros temas que tienen en común.			✓		
12. Ríen/ sonríen			✓		
13. Se muestran entusiasmados por el trabajo.				✓	
14. Están concentrados en el trabajo				✓	
15. Se mantienen sentados con su equipo.		✓			
16. Interactúan con otros equipos.	✓				
17. Se distraen haciendo otras cosas.			✓		
18. Hacen preguntas a la maestra.	✓				
19. Se retiran al mismo tiempo al dar la indicación.					
20.					

Anexo 5: Concentrado de autoevaluación y coevaluación

	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
Chave:	Numero de Equipo:	ROL	¿LOS ROLÉS FAN SU PARTE EN LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y COMBINAR	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIVAD	COLABORACIÓN	RESOLUCION DE CONFLICTOS	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SI O NO? ¿COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS O DOS GUSTARON		
1	1507	Azul	Corrector de contenido	No	2	3	3	3	SI	No	no le nuestro mejor trabajo			
2	1511	Azul	Orientador	No	2	5	1	2	No	No	No trabajamos lo mejor posible y siento que no pude aprender sobre este trabajo			
3	1529	Azul	Simetizador	No	3	4	2	5	SI	SI	Si fue que a la hora de hacer las presentaciones me inventaba las cosas	Más tiempo		
4	1502	Azul	Secretario de la bitacor	No	2	5	1	2	No	No	El equipo no funcionó y no se arregló nada para mejorar	Me gustaría un mejor equipo o más balanceado		
5	1508	Azul Rosfo	Corrector de contenido	SI	5	5	5	5	SI	SI	Estuvo mejor poder estar con todo en una red social que haya sido en equipos	No tuvimos mucho tiempo para hacer un mejor que para cuando estubo en todo el salón		
6	1513	Azul Rosfo	Simetizador	SI	3	4	3	5	SI	No	Si, ya que todos nos ayudamos a lograr el objetivo	Ninguno		
7	Coevaluación	Azul		SI	3	3	2	4	SI	No	No, porque siento que solo nos dividimos el trabajo y no aprendimos a trabajar en equipo			
8	Coevaluación	Azul		SI	3	3	2	4	SI	No	En conclusión, si aprendí la finalidad que tenía este provecho aprendí como trabajar en equipo			

Anexo 6: Guía de entrevistas

GUÍA DE PREGUNTAS PARA ENTREVISTAS

M1, A1

07:05 min.

31/10/2021

Entrevistador: Hola, cómo estás. Como les decía al principio de esta clase, actualmente estoy haciendo mi proyecto de intervención de la Maestría que estoy estudiando. Este ejercicio de entrevista de profundizar un poco más en saber cómo te sientes y tus opiniones con respecto al último trabajo que realizaron en equipo. Todo lo que platiemos es totalmente confidencial y no tiene valor sobre tu calificación. Siéntete en confianza de compartir lo que sientes y piensas.

1. ¿Te gusta trabajar en equipo?
2. ¿Cómo te fue trabajando con el equipo que te asigné para este proyecto?
3. ¿Crees que, si algo hubieran hecho diferente, los resultados podrían haber sido mejores o distintos?
4. ¿Conociste mejor a tus compañeros?, ¿qué te llevas de haber trabajado con ellos?
5. De acuerdo a las preguntas de la autoevaluación, ¿crees que fue justa y equitativa la distribución del trabajo, por ejemplo? Sí o no y por qué.
6. ¿Crees que había confianza y apoyo entre ustedes? Sí o no y por qué.
7. ¿Tuvieron alguna situación de conflicto entre ustedes?, ¿cómo la resolvieron?
8. ¿Sentiste que el equipo valoró las cualidades de cada uno y las empleó para conseguir el objetivo? Sí o no y por qué.
9. ¿Crees que todos los integrantes del equipo tomaron decisiones en relación a lo que iban construyendo como equipo? Sí o no y por qué.
10. ¿Crees que todos los integrantes pudieron participar y colaborar para construir con el equipo? Sí o no y por qué.

Anexo 7: Entrevista transcrita

Inicio Insertar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Ayuda ¿Qué desea hacer?

Calibri (Cuerp: 11 Fuente Fuente Párrafo Estilos

Portapapeles Copiar Copiar Portapapeles Copiar formato

A1-M1 (alumno 1, momento 1)
31 de octubre de 2022

L ¿te gusta trabajar en equipo?

A1 Sí, porque podemos aprender muchas cosas a cerca de las personas y a cómo trabajar en equipo... este..., creo que si podemos aprender a cerca de la responsabilidad, del orden, este..., y además, pues, aprender a cerca del trabajo que estamos haciendo.

L ¿Y cómo te sentiste en esta ocasión con el equipo que yo te asigné?

A1 Mira, en este proyecto me sentí bien. Este..., era un proyecto donde estaban mis amigos y sentí que estaba gente con la que podíamos trabajar bien y con lo que pudimos sacar una buena calificación. Nos afectó que nos enfermamos 3 y hubo un día que solo venimos dos, pero aún así pudimos sacar adelante y acabar el proyecto bien.

L Y, por ejemplo, ¿cómo hicieron para resolver eso que solamente eran ustedes dos, en esa ocasión?

A1 Pues las dos personas que vinieron se pusieron a cargo y pues hicieron nuestro trabajo y ya después ya que nosotros venimos, nosotros retomamos nuestros puestos como estaban asignados.

L Y si ahorita pudieras hacer alguna modificación en cómo trabajaron o cómo se organizaron, ¿qué harías?

A1 Yo creo que los roles de los equipos yo los hubiera modificado porque ciertos participantes, ciertas personas del equipo tal vez no dieron su máximo como, pues, como yo lo di y como vi que otras personas lo dieron.

HP Zbook
Unos trabajan por otros cuando están enfermos. Luego estos roles se intercambian.

HP Zbook
Los roles de trabajo en el equipo quizá no facilitaron el trabajo equitativo entre los integrantes del mismo.

Página 1 de 3 1009 palabras 100%

Anexo 8: Resultados autoevaluación y coevaluación equipos seleccionados

Equipo Amarillo, fase 1

Clave:	Numero de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORECEN LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIDAD	COLABORACIÓN	RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SÍ O NO? ¿COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/ DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
1537	Amarillo	Orientador	Sí	3	5	5	3	5	Sí	Sí	Si, porque aunque no todos tratamos igual, aprendí de todos aunque sea un poco.	Ninguna
1539	Amarillo	Secretario de la bitácora	Sí	4	4	5	3	4	Sí	Sí	Pude aprender acerca de los aciertos específicamente de SESÚ.	Nada
1503	Amarillo	Orientador	Sí	5	5	5	4	5	Sí	Sí	Creo que sí, aunque como eran cosas que ya sabíamos.	Que están más claras las indicaciones ya que muchas veces aunque preguntábamos no tenían muy claro lo que le miamos que hacer.
1545	Amarillo	Supervisor del tiempo	Sí	4	4	4	4	5	Sí	Sí	Si porque hicimos videos explicando las cosas a tiempos aprendiendo a lo largo del periodo.	1. Hubo más indicaciones desde el inicio. 2. Hubo partes confusas en el provisto.
Coevaluación	Amarillo		Sí	5	5	5	3	4	Sí			

Equipo Magenta, fase 1

Clave:	Numero de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORECEN LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIDAD	COLABORACIÓN	RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SÍ O NO? ¿COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/ DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
1506	Magenta	Orientador	Sí	5	5	5	4	5	Sí	Sí	Como las redes sociales te ayudan a divulgar algo en tan poco tiempo.	Ninguna
1525	Magenta	Secretario de la bitácora	No	2	4	3	2	5	Sí	No	Porque en muchas ocasiones algunos integrantes del equipo no hicieron lo que les tocaba y no apoyaban en nada. Parecía un trabajo individual o de dos personas más que uno de equipo.	Me gustó por la manera en que se ayudó en cada etapa de mi participación, ya que en algunos equipos había personas que no trabajaban y no se podía progresar con estas personas.
1526	Magenta	Simetizador	Sí	4	5	4	3	4	Sí	Sí	Si aprendí por que hice las partes que me tocaban y para eso tenía que leer y resumir entonces sí aprendí.	No
1538	Magenta	Supervisor del tiempo	Sí	5	5	5	5	5	Sí	Sí	Si fueron un equipo muy bueno y unido y supimos como trabajar juntos para aprender.	1. Ninguno para enfriar el agua. 2. Falta de tiempo para exponer bien.
Coevaluación	Magenta		No	4	4	3	3	4	Sí			

Equipo 1, fase 2

Número de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORECIERON LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIDAD	PARTICIPACIÓN	RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTO	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SÍ O NO?/ COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/ DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
1	Secretario de la Dilator	SI	5	5	4	3	5	SI	SI	Si porq con varios compañeros aprendi	Todo bien
1	Corrector de contenidos	SI	4	5	5	4	4	SI	SI	Ya que si pude contribuir	Ninguno
1	Orientador	SI	5	5	5	4	5	SI	SI	Por qué trabajamos bn y todos apoyamos	
1	Corrector de contenidos	No	1	1	2	2	1	No	SI	Si porque aunque no fue muy buena la organización de mi equipo al final si entendi el tema	Pues solo no estuve muy a gusto con mi equipo
1	Secretario de la dilator	SI	2	5	5	1	5	SI	No	Porque realmente no puede trabajar en equipo ya que todo el trabajo fue dividido entre 2	

Equipo Azul, fase 1

Crece:	Número de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORECIERON LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIDAD	COLABORACIÓN	RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SÍ O NO?/ COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/ DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
15111	Azul	Orientador	No	2	5	1	1	2	No	No	No trabajamos lo mejor posible y siento que no pude aprender sobre este trabajo	Más tiempo
1529	Azul	Simetizador	No	3	4	3	2	5	SI	SI	Si por que a la hora de hacer las presentaciones me memorizaba las cosas	
1502	Azul	Secretario de la dilator	No	2	5	1	1	2	No	No	El equipo no funcionó y no se arregló nada para mejorar.	Mé gustaría un mejor equipo o más balanceado
Coevaluación	Azul		SI	3	3	2	3	4	SI		Estuvo padre poder crear contenido en una red social que haya sido en equipos.	No tuvimos mucho tiempo para hacerlo y tener que presentar enfrente de todo el salón

Equipo 5, fase 2

Clave:	Numero de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORRECERON LA ORGANIZACION?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSION	JUSTICIA Y EQUIDAD	PARTICIPACION	RESOLUCION PACIFICA DE CONFLICTO	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUE SI O NO? COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
1504	5	Supervisor del tiempo	SI	3	5	4	3	3	3	No	Porque creo que pudimos haber dado más de nosotros y aprender más.	
1514	5	Secretario de la bitácora	SI	4	4	3	3	5	SI	SI	Aprendí mucho ya que con algunas personas no había trabajado y pues me junté también con personas que se que nos apoyamos y que van a trabajar en el momento que se pida.	Creo que no, solo que me cuesta trabajar en equipo.
1507	5	Simetizador	No	2	2	2	2	2	SI	No	Realmente no me agrada mi equipo, no tome la decisión de unirme a ellas anteriormente por que se que nos apoyamos y que van a trabajar en el momento que se pida.	me pareció más agradable de hacer este proyecto en el que nada más eran las voces, a diferencia de grabar un video en el que salimos.
Evaluación	5		No	4	3	4	3	3	SI		Crear una historia creativa y poder trabajar en equipo.	No todas trabajamos por igual y irresponsabilidad del equipo.

Equipo 2, fase 2

Numero de Equipo:	ROL	¿LOS ROLES FAVORRECERON LA ORGANIZACION?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSION	JUSTICIA Y EQUIDAD	PARTICIPACION	RESOLUCION PACIFICA DE CONFLICTO	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUE SI O NO? COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON	
2	Supervisor del tiempo	SI	5	4	5	5	5	SI	SI	SI	Si porque aprendí a trabajar en equipo y generar un cuento en equipo pero es medio tedioso corregir los errores.	
2	Orientador	SI	5	5	4	3	5	SI	SI	SI	Si, porque en esta ocasión trabajé mucho y yo junto con alexia leíamos todo, investigábamos y reflexionábamos los temas, no sólo "copiar y pegar".	Pues siento que no todos colaboraron de la misma manera, estoy satisfecha con lo que hice porque fui de las que más trabajo, nada más que solo trabajamos bien 3 del equipo.
2	Supervisor del tiempo	SI	4	4	3	4	3	SI	SI	SI	Si, porque todos trabajamos en equipo y alentos. Si aprendí porque todos estuvimos trabajando en equipo y se cumplió aprender el objetivo de nuestro tema.	La verdad es que este proyecto me gusto mucho porque fue muy dinámico.
2	Simetizador	SI	4	4	4	4	4	SI	SI	SI	Porque mi colaboración con las demás fue mayor y escuchamos las opiniones de todos al tomar decisiones.	Me gusto mucho el trabajo por que estubo dinámico.
2	Corrector de contenidos	SI	4	4	5	4	5	SI	SI	SI	Considero que si y no, si porque pude aprender todo lo que colliena generar contenidos de audio para cierto publico en específico, el como es el proceso para juntar todos los audios, los efectos especiales y más. Además que junto con Victoria pudimos crear nuestra historia desde cero, y no solo copiamos y pegamos o alteramos un texto, pudimos investigar para poder dar un buen resultado.	Que me siento un poco incomforme de que Victoria y yo, apesar de que nos turnos de turnos y no hablamos a está en la ciudad trabajamos que hacer prácticamente todo el trabajo sołas, sin el apoyo de los demás integrantes.
2	Secretario de la bitácora	SI	5	5	5	3	5	SI	SI	SI	Pero también considero que no, porque gran parte de el equipo no colaboro de la misma y que hubo varios que se aprovecharon solamente de los demás.	Aunque también me siento conforme y feliz porque si trabaje muy duro en ello.
2	CO EVALUACION	SI	5	4	4	4	4	SI	SI	SI	1. Fue dinámico, todos pudimos participar en este proyecto. 2. Nos gusto que el proyecto fue creativo y pudimos poner todos algo representativo de cada quien.	1. Sentimos que nos faltó más tiempo para llevarlo a cabo. 2. A veces nos costaba llegar a acuerdos durante el trabajo.

Equipo 8, fase 2

Clave:	Numero de Equipos:	ROL	¿LOS ROLES FAVORECERON LA ORGANIZACIÓN?	APOYO Y CONFIANZA	TOMA DE DECISIONES	INCLUSIÓN	JUSTICIA Y EQUIDAD	PARTICIPACIÓN	RESOLUCIÓN PAZIFICA DE CONFLICTO	¿APRENDISTE TRABAJANDO EN EQUIPO?	¿POR QUÉ SI O NO? COSAS QUE LES GUSTARON	COMENTARIOS/¿DOS COSAS QUE NO LES GUSTARON
1505	8	Corrector de contenidos	SI	5	5	5	4	4	SI	SI	Creo que aprendí más sobre las habilidades de mis compañeros y también aprendí sobre la organización de tiempo y el como crear un cuento desde cero.	
1503	8	Orientador	SI	5	5	5	4	5	SI	SI	Aprendimos sobre el tema que nos tocó ya que muchos datos no los sabíamos y los tuimos que investigar.	Me gustó más, que nosotros midáramos escoger nuestro propio equipo, ya que así nos pudimos poner con personas con las cuales sabíamos que íbamos a trabajar de manera correcta y más cómoda.
1510	8	Secretario de la bitácora	SI	5	5	5	4	5	SI	SI	Si, porque aprendí para lo que son buenos mis compañeros y me di cuenta de lo elaborado que es hacer un cuento.	
1540	8	Corrector de contenidos	SI	5	5	5	5	5	SI	SI	Aprendí más sobre como trabajar en equipo, como con un tema puedes crear cosas nuevas y como podemos hacer que sea más atractivo al público.	
1538	8	Sintetizador	SI	5	5	5	5	5	SI	SI	Porque fue una manera divertida y fácil de aprender lo que estábamos viendo.	
1512	8	Supervisor del tiempo	SI	5	5	5	5	5	SI	SI	Por que, aprendí cosas y tuve buenos integrantes de equipo.	1.- Que ya no vamos a seguir trabajando en el mismo equipo. 2.- Que fue un proyecto que no pudimos seguir desarrollando.
Reevaluación	8		SI	5	5	5	5	5	SI			