

Repensando evaluaciones: desafío y oportunidad.

Cristaldo, Ana Carolina y Cardozo Benitez, María Cecilia.

Cita:

Cristaldo, Ana Carolina y Cardozo Benitez, María Cecilia (2021). *Repensando evaluaciones: desafío y oportunidad. X Congreso de Administración del Centro de la República. VI Congreso de Ciencias Económicas del Centro de la República. VII Encuentro Internacional de Administración del Centro de la República. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales | Escuela de Ciencias Económicas | Secretaría de Internacionalización UNVM, Villa María.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/xcongresodeadministraciondelcentrodelarepublica/113>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/enkY/Qge>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Repensando evaluaciones desafío y oportunidad

Eje: 15. Desafíos e innovaciones de la enseñanza en espacios curriculares de las Ciencias Económicas.

Cristaldo, Ana Carolina - Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Nordeste – El Chocón 1628, Corrientes, Corrientes. CP 3400 - carolina_cristaldo@yahoo.com.ar

Cardozo Benítez, María Cecilia – Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Nordeste – Quintana 1533, Corrientes, Corrientes. CP 3400 – cecicarbe@gmail.com

Resumen:

La situación de pandemia y ASPO implicó el reto de desarrollar la asignatura a distancia. Uno de los mayores desafíos fue el examen parcial, el que habitualmente consistía en una evaluación individual escrita donde los estudiantes desarrollaban distintas consignas para dar cuenta sobre el conocimiento y grado de avance en su caso de estudio.

Esta situación nos llevó a replantearnos: ¿Para qué evaluamos? ¿Qué aprendizajes queremos evaluar? ¿Cómo podemos evaluarlo en este contexto?

Dado que en el taller el propósito es la integración, su evaluación debe ser una propuesta integral. Por lo tanto, definimos evaluar la capacidad de los alumnos de analizar otro caso de estudio aplicando las herramientas elaboradas para el abordaje del propio, es decir, la extrapolación de saberes.

Esto buscó promover la reflexión de los estudiantes sobre el proceso de trabajo y las herramientas adquiridas, y comprobar el grado de apropiación de cada estudiante sobre los mismos. Asimismo se elaboró una rúbrica, en base a los criterios de evaluación previamente definidos.

La instancia fue asincrónica, lo que constituyó una doble ventaja, puesto que permitió que analicen, busquen, estudien y apliquen a un caso concreto, y por otro minimizamos el impacto de los inconvenientes de entradas masivas al aula con dificultades en el “tráfico” o cuestiones técnicas: internet, energía eléctrica, entre otras.

Todo ello implicó un arduo debate, establecer consensos, construir y diseñar distintos instrumentos. las consignas de las evaluaciones, la rúbrica (criterios y ponderación) y una grilla para distribuir las

producciones grupales entre el total de alumnos (buscando que dos alumnos del mismo grupo no analicen la misma producción).

Asimismo fue valioso para promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre pares, y una reflexión espiralada que a su vez contribuyó en el desarrollo de la propia producción grupal.

Palabras Claves: innovación; virtualidad; metodologías activas.

Introducción:

El presente trabajo tiene por fin compartir la total reformulación de la instancia de evaluación parcial en la propuesta pedagógica del Taller de Integración, la cual fue producto de una revisión crítica al interior de nuestras prácticas como docentes y evaluadores.

El Taller de Integración.

El Taller de integración es una asignatura perteneciente al 5° año de las carreras de Contador Público y Licenciatura en Administración. Es de dictado cuatrimestral y se desarrolla consecutivamente en ambos cuatrimestres.

Esta asignatura nace con el Plan de Estudios aprobado en 1.998, atravesando desde esa fecha al presente, sucesivas modificaciones, tanto en la estrategia didáctica propuesta, como en la conformación del equipo docente.

El Taller de Integración es un espacio curricular que promueve el aprendizaje activo, para el desarrollo de formas críticas, creativas y autónomas de relación con el conocimiento y las prácticas profesionales. Durante el cursado, los estudiantes realizan un trabajo de investigación, análisis e intervención de una organización, basándose en la investigación acción y el método de casos.

Esta estrategia comprende las siguientes etapas: búsqueda, discusión y elección del caso de estudio. descripción y análisis del caso abordado, identificación y definición de problemas, y el diseño y formulación de una propuesta de intervención.

Durante todo el cursado, los estudiantes trabajan permanentemente en grupos que son conformados por la cátedra y deben mantenerse a lo largo de dicho periodo.

Para el desarrollo de las actividades se conciben distintos espacios: reuniones grupales con tutoría docente personalizada, reuniones plenarias (reuniones con el grupo de clase completo donde se brindan orientaciones generales sobre las distintas etapas del trabajo, se socializan experiencias y se desarrollan temas disciplinares de interés) y actividades extramuro.

Previamente a la situación de pandemia y aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO), las reuniones grupales con tutoría docente personalizada y las reuniones plenarias eran de carácter presencial, mientras que las actividades extramuros implicaban actividades de campo a desarrollar por los estudiantes fuera del aula, como ser visitas a la organización en estudio y otras entidades públicos y privadas, la realización de relevamientos, encuestas, entrevistas, etc.

El rol del docente-tutor en el Taller, es principalmente el de guía y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica brindar apoyo metodológico, orientar sobre contenidos conceptuales, guiar la investigación del caso de estudio, la selección y el uso de los recursos, promover nuevos intereses a partir de lo que moviliza a los alumnos, estimular a los estudiantes para que lleven a cabo discusiones constructivas, realizar un acompañamiento personalizado y permanente de los avances de cada grupo (y de sus miembros) de modo de que puedan conocer cuáles son sus progresos, identificar las dificultades y encontrar las maneras de superarlas, y propiciar un espacio de trabajo, que permita a los alumnos el establecimiento de relaciones, entre sus experiencias, conocimientos y habilidades, así como de los aprendizajes necesarios para su futura práctica profesional, adquiriendo competencias para el análisis, la síntesis, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el juicio crítico.

De este modo, el docente-tutor debe mudar del rol tradicional del profesor-transmisor de conocimiento a uno donde debe escuchar más y hablar menos, ya que la transmisión del saber y las ideas no conduce a lograr un aprendizaje crítico-reflexivo, sino que le exige al docente generar un proceso de cuestionamiento y retroinformación que le ayude a modelar el proceso de aprendizaje de los alumnos, el cual a su vez se alimenta de las relaciones entre profesor y alumno, alumno y alumno, y entre ambos y el tema de estudio (Brockbank y Mc Gill, 2002).

A partir del segundo cuatrimestre de 2015 se implementó el uso del Aula Virtual, como complemento al cursado presencial, es decir, como un entorno de comunicación con los estudiantes que sirviera de apoyo a las reuniones grupales y al mismo tiempo como una herramienta para compartir material, establecer consultas, y presentar tareas. Su modo de implementación se situó en el “Modelo estándar” definido por Roberts, Romm y Jones, puesto que a través de la plataforma virtual se hace uso de las ventajas proporcionadas por la tecnología para permitir un cierto grado de comunicación e interacción entre estudiantes y profesores, además de proporcionar otro tipo de recursos (Salinas, 2004).

En el Taller se realiza una evaluación grupal e individual que se encuentra establecida en el Régimen de promoción aprobado por Resolución de Consejo Directivo. Entre las instancias individuales se encuentra la Evaluación Parcial, que representa un 20% de la calificación. Esta instancia evaluativa tiene como objetivo fundamental conocer el grado de conocimiento e internalización del proceso de integración y el análisis del caso abordado, por cada uno de los integrantes del grupo.

Además lo trabajado durante el cuatrimestre se comunicará a través de dos producciones escritas: el Trabajo Integrador (TIF) y el Informe Técnico (IT).

A través del TIF se busca comunicar el proceso de estudio realizado con fines académicos, por lo tanto los destinatarios del mismo serán el equipo docente, otros estudiantes y posibles actores de la universidad que se encuentren estudiando problemáticas similares o emprendiendo algún trabajo de extensión o investigación.

Por medio del IT se busca comunicar al responsable de la organización analizada las conclusiones más importantes del estudio, brindando a su vez una propuesta que colabore a la mejora y optimización de la organización que les abrió sus puertas. Por lo tanto el objetivo del mismo no es sólo “informar”, sino además ser un instrumento que promueva la toma de decisiones y la implementación de acciones que generen un impacto positivo en la organización.

Principales estrategias en pandemia y ASPO

La situación de pandemia y ASPO implicó el reto de virtualizar rápidamente nuestras prácticas de enseñanza. Este proceso implicó: planificación y capacitación, a partir de la necesidad de:

- Determinar la modalidad de las actividades, partiendo de definir si las mismas debían ser sincrónicas o asincrónicas, considerando tiempos diferentes a los acostumbrados en la presencialidad.
- Conocer y aprender nuevas herramientas: utilización de nuevos recursos de la Plataforma Moodle y un uso más eficiente de los ya utilizados (Foro, Tarea, Carpetas, Encuesta), utilización de distintas aplicaciones de videollamadas (Zoom, Google Meet, Cisco Webex, Youtube streaming), nuevas herramientas de archivo y trabajo en línea (Google Drive, Dropbox) y otras aplicaciones (padlet).
- Diseñar materiales: se elaboraron materiales escritos específicos para cada etapa del estudio de un caso real, con el fin de brindar pautas, herramientas y un marco de referencia; además se adaptaron los materiales ya utilizados con el fin de ser más claros, precisos,

concisos y simples favoreciendo la comunicación y autonomía propia de los entornos virtuales.

Para las reuniones grupales con tutoría docente personalizada se realizaron encuentros sincrónicos a través de distintas aplicaciones de videollamadas. Esto permitió mantener una dinámica más parecida a la que se da en la presencialidad.

También se realizaron encuentros sincrónicos para las reuniones plenarias. Con la intención de no convertirlas en extensos encuentros expositivos, se compartió el material diseñado a los estudiantes y se les solicitó que lo analicen en forma previa al encuentro sincrónico, elaboren preguntas y las remitan previamente para contestarlas en la reunión. Esto favoreció la participación en estos espacios. Además se compartieron las grabaciones a través del aula virtual por si algún estudiante no pudo participar y con la intención de que pudiesen volver a verlas

La Evaluación Parcial.

Uno de los mayores desafíos fue el examen parcial, el que habitualmente consistía en una evaluación individual escrita donde los estudiantes desarrollaban distintas consignas para dar cuenta sobre el conocimiento y grado de avance en su caso de estudio.

La situación de pandemia y ASPO llevó a plantear las siguientes preguntas: ¿Para qué evaluamos? ¿Qué aprendizajes queremos evaluar? ¿Cómo podemos evaluarlo en este contexto?

Dado que en el taller el propósito es la integración, su evaluación debe ser una propuesta integral. Como mencionan Silva Quiroz y Maturana Castillo (2017), la evaluación debe ser pertinente a las metodologías activas empleadas, por lo tanto la misma no puede descansar en pruebas o test, sino más bien en productos que permitan evidenciar el nivel de logro de los resultados de aprendizaje.

Además considerar a la evaluación como proceso no sólo se vincula con la idea de continuidad, intencionalidad y tiempo, a su vez implica la integración de acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente entre las prácticas de enseñar y aprender a las cuales involucra (Steiman, 2008)

Por lo tanto, se definió evaluar la capacidad de los estudiantes de analizar otro caso de estudio aplicando las herramientas elaboradas para el abordaje del propio, es decir, la extrapolación de saberes. Esto buscó promover la reflexión de los estudiantes sobre el proceso de trabajo y las herramientas adquiridas, y comprobar el grado de apropiación de cada estudiante sobre los mismos. Es decir, se buscó que el alumno pueda desarrollar el pensamiento crítico: analizar, sintetizar, emitir juicios y valoraciones (Pimienta Prieto, 2012)

Este proceso reflexivo implicó deconstruir la experiencia y reconstruirla, pasar del pensamiento implícito e intuitivo a la reflexión explícita y sistemática, necesaria para desarrollar el pensamiento sobre la práctica (Schon, 1992).

Para implementarlo se usaron foros en la Plataforma Virtual de la asignatura. Los grupos de trabajo debieron subir en ellos una producción escrita que sintetizara el avance sobre el estudio de caso real realizado a la fecha, y posteriormente cada estudiante de forma individual debió realizar un informe emitiendo una opinión y sugerencias con fundamentación técnica sobre lo elaborado por otro grupo.

Algunos aspectos sobre los que emitieron opinión:

- Analizar la pertinencia del Abordaje Metodológico, es decir coherencia y congruencia de las fuentes e instrumentos de búsqueda y recolección de datos y las herramientas de análisis utilizados para la descripción y diagnóstico del caso de estudio.
- Realizar un análisis y juicio crítico sobre el diagnóstico realizado, su fundamentación y las referencias conceptuales utilizadas.
- Analizar las situaciones problemáticas definidas por el grupo y la coherencia de las relaciones causa - efectos, así como la fundamentación de los mismos considerando las variables magnitud, tendencia, urgencia y factores humanos involucrados.

Es decir, con esta propuesta, se trató de reformular una instancia esencialmente pensada para la presencialidad a un formato virtual en el que se respeten los siguientes propósitos docentes:

- Incentivar una actitud crítica en el análisis de distintos tipos de información disponible.
- Motivar la asunción de pensamiento técnico y fundamentado al momento de valorar las posibilidades de solución de problemas planteados, según la información disponible,
- Incentivar la integración de los grupos de estudio a través de una participación comprometida y solidaria.

La revisión del trabajo elaborado por otros compañeros justamente permitió cumplir con los propósitos planteados, y asimismo ser consecuentes con el objetivo pedagógico de la asignatura, ya que no se trata de adquirir conocimientos para cambiar simplemente el nivel de conocimientos, se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades que permitan ejercer la profesión (Ferry 1997)

La instancia fue asincrónica, lo que constituyó una doble ventaja, puesto que permitió que analicen, busquen, estudien y apliquen a un caso concreto, y por otro minimizar el impacto de los

inconvenientes de entradas masivas al aula con dificultades en el “tráfico” o cuestiones técnicas: internet, energía eléctrica, entre otras.

Asimismo se elaboró una rúbrica, en base a los criterios de evaluación previamente definidos. La rúbrica es una herramienta versátil que provee al estudiante de un referente de cómo mejorar su trabajo y al docente la posibilidad de manifestar sus expectativas sobre los objetivos de aprendizaje fijados. De este modo ofrece grandes posibilidades como recurso para una evaluación integral y formativa, como instrumento de orientación, como herramienta de trabajo, como perspectiva de criterio más que de referencia a una norma y negociación de significados (Cabero y Rodríguez Gallego, 2013).

Los criterios de evaluación definidos fueron:

- Capacidad de análisis y reflexión
- Aplicación de contenidos disciplinares a un caso concreto
- Claridad en la presentación.

Estos criterios no tuvieron la misma preponderancia dentro de la calificación. Se asignó el 45% a la capacidad de análisis y reflexión, el 35% a la aplicación de contenidos disciplinares y un 20% a la claridad en la presentación.

Diseñar esta instancia implicó, como ya se ha mencionado, revisar lo efectuado hasta el momento y tomar conciencia de que anteriormente el formato de evaluación parcial tendía más a evaluar el recuerdo del estudio que estaban realizando; por eso se considera superadora la propuesta de la elaboración de una crítica fundamentada sobre una producción ajena y de un par.

Todo ello implicó un arduo debate, establecer consensos, construir y diseñar distintos instrumentos. las consignas de las evaluaciones, la rúbrica (criterios y ponderación) y una grilla para distribuir las producciones grupales entre el total de alumnos (buscando que dos estudiantes del mismo grupo no analicen la misma producción). Como menciona Steiman (2008), todo proceso de evaluación se inicia con la decisión acerca de qué se les solicitará a los alumnos, cómo se les solicitará (con qué instrumento), cómo se asignará la calificación (con que escala, con qué criterios) y cómo se les devolverá.

Asimismo fue valioso para promover el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre pares, y una reflexión espiralada que a su vez contribuyó en el desarrollo de la propia producción grupal. Además la actividad contó con una valoración positiva de los estudiantes quienes no sólo consideraron de utilidad los aportes y observaciones recibidos de sus compañeros, sino que además manifestaron adquirir nuevas perspectivas para estudiar su propio caso, fortalecer lo apprehendido,

profundizar en el análisis del caso realizado y diseñar una propuesta de intervención congruente y aplicable.

Tal como señalan, Johnson, D y otros (1994), los estudiantes deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son a la vez un sistema de apoyo escolar y un sistema de apoyo personal. Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada estudiante promueve el aprendizaje de los otros explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes.

La metodología didáctica presentada en un formato taller, permite por su concepción participativa, el constante intercambio y la construcción conjunta del conocimiento en un marco de respeto, interacción y cooperación. De esta manera se busca desarrollar una comprensión de la realidad empresarial a la que el futuro profesional debe responder, como una realidad en constante transformación, en proceso continuo.

Las características metodológicas esenciales de una propuesta de taller, son:

- La Integración: dirigida a lograr que los objetos y experiencias del taller se conviertan en un todo integrado para los involucrados, utilizando mecanismos para lograr la integración de la teoría con la práctica. La aplicación del contenido construido a otro caso favorece aún más esta integración.
- La Flexibilidad: se adaptará el ritmo de trabajo, la metodología, el uso del tiempo y de los recursos a los límites de tiempo y de los medios disponibles. La reformulación del parcial, teniendo siempre en miras el objetivo de la cátedra, respondió ampliamente a este requisito.
- Auto-dirección: se busca que cada uno de los participantes mejore sus habilidades para tomar decisiones, identificar recursos, fortalecer el trabajo en grupo y el auto-aprendizaje permanente. Características que se busca incentivar y evaluar en cada uno de nuestros estudiantes que pronto pasarán a ser nóveles profesionales.
- Participación: en un proceso a través del cual los participantes en forma colectiva tendrán la oportunidad de analizar, reflexionar y reconstruir su experiencia. Por esta característica se consideró una propuesta superadora.

Asimismo los productos finales del estudio (TIF e IT) evidenciaron con respecto a los presentados en cuatrimestres anteriores, un mayor grado de profundidad en el diagnóstico, la aplicación conceptual y la fundamentación técnica, además de la elaboración de una propuesta de intervención congruente y situada al caso de estudio.

Conclusiones

Respecto de la combinación de tareas individuales y grupales se ha desarrollado una combinación que superó a lo realizado en la presencialidad, puesto que permitió la aplicación de los contenidos a otro caso de estudio y jugar el papel de revisor crítico, lo que redundó en una mirada crítica de cada integrante al trabajo que venían realizando en grupo, lo que favoreció las producciones grupales y permitió un buen seguimiento individual.

Como dice Gimeno Sacristan (2013) las evaluaciones en las que se valoran los conocimientos adquiridos y reproducidos de forma singular, serán un indicador muy decisivo para entender que se sugiere y obliga a aprender y cómo hacerlo.

La evaluación tiene en una propuesta educativa una dimensión ética y debe ser parte del proceso de enseñanza - aprendizaje. Este ha sido siempre el planteo de la evaluación parcial desde la cátedra.

Sin embargo, en este proceso de revisión a lo que la necesaria adaptación al contexto obligó, originó que se debatiera sobre el contenido de la misma que en definitiva era preguntarse sobre el contenido de nuestro espacio y repensar su clasificación en conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La reformulación generó un involucramiento mayor de los estudiantes en su proceso educativo, que redundó en aprendizajes más sólidos y en revisiones de los propios procesos de pensamiento y comprensión.

Toda evaluación debiera ser una instancia de encuentro entre los actores involucrados para encauzar fuerzas en pos del aprendizaje.

Referencias Bibliográficas.

Brockbanck, A, y McGill, I. (2002). *Aprendizaje Reflexivo en la Educación Superior*. Morata.

- Cabero, J. y Rodríguez-Gallego, M. R. (2013). La utilización de la rúbrica en el diseño de materiales para la e-formación. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 43. https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3/pdf_26
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Johnson, D, Johnson R. y Holubec E. (1994). *El Concepto de Aprendizaje Cooperativo*. Paidós.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Salinas, J. (2005) *La gestión de los Entornos Virtuales de Formación*. Seminario Internacional: La calidad de la formación en red en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017) Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*. 17 (73) 117-131.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica*. UNSAM: Miño y Dávila