



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Ciencias Económicas
Escuela de Estudios de Posgrado

**CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN
DOCENCIA UNIVERSITARIA EN CIENCIAS
ECONÓMICAS – MODALIDAD VIRTUAL**


TRABAJO FINAL DE ESPECIALIZACIÓN

La evaluación como eslabón metacognitivo. Las estrategias evaluativas y variables necesarias para su logro.

AUTOR: ANA CECILIA ISABEL DRISALDI

TUTOR: DIANA SCHULMAN

NOVIEMBRE 2018

8/olho)

14/11/18

Resumen

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este trabajo se intenta pensar los procesos evaluativos como prácticas cotidianas, en las instituciones educativas. La evaluación es visualizada como acompañamiento para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

El presente trabajo nos sumerge en el tema de la metacognición y el interrogante docente de su función tanto para el educador como para el educando. Se intentará buscar alguna respuesta a la pregunta ¿cómo lograr que la evaluación permita un proceso de metacognición? Así mismo se trabajará sobre los procesos evaluativos, entendiendo que la evaluación es parte del proceso educativo y como tal debe de ser incluida en el proceso estratégico de didáctica y pedagogía a aplicar en los cursos. Se considera que el alumno participa de un proceso y que en el mismo no está solo y aislado, sino que en el intervendrán el rol del docente y el entorno mismo.

El trabajo se basa en la materia Sistemas Administrativos de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, curso presencial en horario de lunes y jueves de 9 a 11 am, cátedra Volpentesta, comisión a cargo de Ana Drisaldi.

Como análisis se expondrá una actividad desarrollada en el curso nombrado arriba. A su vez se realizará un cuestionario a docentes de UBA referentes para la materia y para terminar se realizará una encuesta donde se demostrarán los resultados prácticos llevados al aula del proceso metacognitivo desarrollado por los alumnos.

Palabras Clave: Estrategias – Evaluación – Metacognición – Retroalimentación – Planificación

Índice

1. Introducción	
1.1 Fundamentación y planteamiento del problema	Pág. 4
1.2 Objetivos	Pág. 6
1.3 Aspectos metodológicos	Pág. 6
2. Marco teórico	
2.1 Definición	Pág. 7
2.2 Preguntas a ser respondidas en pos del proceso de metacognición	Pág. 7
2.3 El entorno y la metacognición	Pág. 9
2.4 El rol docente	Pág. 11
2.5 El rol del alumno	Pág. 12
2.6 La evaluación	Pág. 13
2.7 La evaluación auténtica	Pág. 16
3. Diagnóstico	
3.1 La materia y el recorrido docente	Pág. 20
3.2 El ambiente áulico particular conformado	Pág. 23
3.3 Análisis de estrategia en una actividad específica sobre las configuraciones estructurales	Pág. 26
3.4 Análisis de un cuestionario realizado a profesores de la materia	Pág. 28
3.5 Análisis de campo	Pág. 29
4. Propuesta de intervención	
4.1 Síntesis del problema a resolver	Pág. 30
4.2 Objetivos de la propuesta	Pág. 31
4.3 Estrategia	Pág. 33
4.4 Herramientas a implementar en la Materia Sistemas Administrativos	Pág. 36
5. Conclusiones	Pág. 37
6. Referencias Bibliográficas	Pág. 40
7. Anexos	
Anexo 1 Cuestionarios a profesores de la materia	Pág. 44
Anexo 2 Análisis de campo	Pág. 47

1. Introducción

1.1 Fundamentación y planteamiento del problema

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje. En el siguiente trabajo se intenta pensar los procesos evaluativos como eslabón metacognitivo, entendiendo que la evaluación es parte del proceso educativo y como tal debe de ser incluida en el proceso estratégico de didáctica y pedagogía a aplicar en los cursos. La evaluación acompaña y sirve para mejorar los aprendizajes de los alumnos, lo que requiere de una devolución por parte del docente que incluya una comunicación escrita, oral, individual, o colectiva. Esta devolución comunicativa se la considera como una instancia más de aprendizaje. Existe la evaluación tradicional, que se caracteriza por ser individual, igual para todos, en un tiempo y espacio idéntico. El concepto de evaluación estandarizada (Popham, 1999), hace referencia a cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado, lo que permite que se apliquen a gran escala.

Al hacer una breve justificación teórica del tema por desarrollar, se puede decir que la mayoría de las definiciones actuales coinciden en reconocer, como procesos básicos de la evaluación: la recogida de información y la emisión de un juicio valorativo. No obstante, existen discrepancias en la extensión del concepto, y por tanto del proceso evaluativo en su totalidad, en lo que se refiere a la inclusión o no del juicio valorativo y de la toma de decisiones derivadas de la información y valoración que se realizan, así como de la ejecución de esas decisiones, sus resultados y el proceso interno producido en el alumno dentro de su aprendizaje.

Las funciones de la evaluación llevan a considerar que la evaluación está al servicio del proceso de enseñanza y no a la inversa, e introduce modificaciones en los enfoques tradicionales respecto a la posición de los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la relación que se establece entre evaluador-evaluado de cooperación o colaboración para el logro de fines comunes. La interpretación de los resultados de la evaluación pasa de ser un dato estático y por lo tanto fácilmente extrapolable como juicios globales sobre la capacidad o la valía del estudiante, a considerarse un momento más del aprendizaje.

Se concibe a la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos

y determinantes. Se reconoce su importancia social y personal desde un punto de vista educativo, formativo, así como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe, en el aprendizaje. No obstante, esta tendencia conceptual no debería de ser lo que se espera de la evaluación como tal, entendiendo a la misma como cierre de un proceso dentro del cual la misma debe de dejar secuelas positivas, críticas del aprendizaje en el alumno. Es así como la evaluación termina siendo el mayor indicador de la calidad educativa entendiendo a la misma como la huella que se deja en el alumno a nivel interno de proceso metacognitivo.

Las pruebas estandarizadas de logros hacen una excelente labor suministrando la evidencia necesaria para hacer interpretaciones referidas a normas respecto a los conocimientos y/o a las destrezas de los estudiantes (...) Esas interpretaciones tienen una utilidad educativa considerable (...) Pero las pruebas estandarizadas de logros no deberían ser usadas para evaluar la calidad de la educación. (Popham, 1999, p. 4)

En este trabajo se intenta hacer una transposición didáctica al pretender dejar la visión de la evaluación estándar –igual número de notas, de prueba, de promedios-, y poner el acento en la transferencia de conocimientos, y la formación de competencias que privilegien el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico, a través de la retroalimentación y devolución por parte del docente que crea en el alumno un elemento metacognitivo en donde el mismo logra empezar a autoevaluarse. El logro de este eslabón metacognitivo impactará en la mejora de las trayectorias educativas de los estudiantes, porque desde la perspectiva de una evaluación educativa, docentes y estudiantes, diferentes en saberes y prácticas, participarán en la construcción del conocimiento, a través de procesos comunicativos en el interior de los procesos evaluativos.

Si bien se necesita seguir contando con la evaluación tradicional el crear este eslabón metacognitivo genera en la evaluación tradicional mejoras sustanciales. El trabajo de campo realizado intentará mostrar a través de la aplicación en la materia sistemas administrativos cátedra Volpentesta, comisión a cargo de Ana Drisaldi los

resultados obtenidos y a su vez el análisis de los alumnos respecto de sus experiencias personales.

1.2 Objetivos

El objetivo general será analizar los aprendizajes de los alumnos de la materia Sistemas Administrativos, en una comisión a cargo de Ana Drisaldi en la cátedra de Jorge Volpentesta tomando como referencia el último cuatrimestre del 2017 y el primer cuatrimestre del año 2018, con el fin de lograr un aporte significativo a los resultados académicos sobre el tema de la metacognición.

A su vez los siguientes serán los objetivos específicos:

- _ Exponer el marco teórico que da base al tema de la metacognición evaluativa.
- _ Analizar los resultados obtenidos del proceso de la evaluación de los aprendizajes en el curso antes mencionado.
- _ Analizar herramientas y estrategias del proceso de evaluación tendientes a la colaboración con la metacognición.

1.3 Aspectos metodológicos.

Como ya se mencionó se basará el trabajo en el análisis de una comisión de la asignatura Sistemas Administrativos tomando como período de estudio el último cuatrimestre del 2017 y el primer cuatrimestre del año 2018. La cantidad de inscriptos en ambos cuatrimestres ascienden a 15 alumnos aproximadamente. Siendo el mismo un curso presencial.

Por un lado, se efectuará una búsqueda bibliográfica respondiendo a técnicas de análisis teórico cuyas estrategias metodológicas son la investigación bibliográfica y documental, sumando la técnica del análisis teórico – empírico.

Esta búsqueda teórica sobre el tema de la metacognición se complementará con el análisis de una actividad específica realizada por los alumnos durante el curso antes mencionado. Así mismo se realizará un trabajo de campo basado en encuestas a los alumnos de los dos cuatrimestres antes mencionados y, para acompañar la visión docente del tema se realizarán tres entrevistas, una al profesor Jorge Volpentesta Jefe de Cátedra de la Materia Sistemas Administrativos, al Profesor Antonio Fovakis y a la

profesora Fabiana Ortiz ambos docentes de UBA y otras casas de estudios de la materia sobre la que se plantea el análisis.

2. Marco teórico

2.1 Definición:

La Metacognición es ese proceso por el cual los estudiantes indagan y hacen conscientes los mecanismos que se han empleado en el aprendizaje. Es posible realizarlo durante las actividades de aprendizaje o posterior a ellas, para reflexionar sobre lo sucedido, sobre lo que pasó mientras los aprendizajes se van llevando a cabo. Este proceso puede gozar de mucha libertad, con consignas muy abiertas y globales, o tener un camino estricto y dirigido, con preguntas que circunscriben la reflexión que el docente desea que se haga respecto de la metacognición. Es importante aclarar que en el proceso de metacognición, no es importante que los estudiantes respondan en cuanto a los conocimientos adquiridos, y por ende no debería orientarse las preguntas hacia allí, lo verdaderamente significativo de un proceso metacognitivo es el cómo se ha llegado a esos conocimientos, y en todo caso otras alternativas que se pudieron haber optado, los medios que fueron necesarios

2.2 Preguntas a ser respondidas en pos del proceso de metacognición:

- A. Preguntas dirigidas hacia el proceso:
 - a. ¿Cómo lo has hecho?
 - b. ¿Qué estrategias has usado?
 - c. ¿Qué dificultades has encontrado?
 - d. ¿Cómo las has resuelto?
- B. Preguntas que requieren precisión y exactitud:
 - a. ¿De qué otra manera se podría haber hecho?
 - b. ¿Hay otras opciones?
 - c. ¿Estás seguro de tus afirmaciones?
 - d. ¿Puedes precisar más tus respuestas?
- C. Preguntas abiertas, para fomentar el pensamiento divergente:
 - a. ¿Hay alguna otra respuesta o solución a las actividades realizadas?

- b. ¿Cómo ha resuelto cada uno las dificultades presentadas?
 - c. ¿Qué harías tú en situaciones semejantes frente a las respuestas de tus compañeros?
 - d. ¿Por qué cada uno tiene respuestas distintas?
- D. Preguntas para elegir estrategias alternativas:
- a. ¿Por qué has hecho eso así y no de otra manera?
 - b. ¿Puede haber otras respuestas igualmente válidas?
 - c. ¿Alguien ha pensado en una solución distinta?
- E. Preguntas que llevan al razonamiento:
- a. ¿Por qué has resuelto de ese modo y no de otro?
 - b. ¿Por qué has escrito (o dicho) eso?
 - c. ¿Qué tipo de razonamiento has utilizado?
 - d. ¿Es lógico lo que afirmas?
- F. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso:
- a. Yo lo pensaría mejor, ¿quieres volver a probar?
 - b. ¿Qué sucedería si en lugar de este dato, usarás otro?
 - c. ¿Qué funciones mentales hemos ejercitado con esta actividad?
- G. Preguntas para estimular la reflexión y controlar la impulsividad:
- a. ¿Qué pasos debiste realizar para completar las tareas propuestas?
 - b. Si has errado ¿A qué se debió tu equivocación?
 - c. Si lo hubieras hecho distinto, ¿habría sido más o menos rápido?
 - d. ¿Deseas repetir algo de lo que has hecho, pero modificando algo?
 - e. ¿Qué te gustaría rehacer y que modificarías?
 - f. ¿Podrías demostrar de algún modo concreto algo de lo que has afirmado?

Al usar estas u otras preguntas de carácter metacognitivo estaremos haciendo un potente aporte dotándonos de una potente herramienta para reconocer, evaluar y mejorar consciente, estructurada y sistemáticamente nuestros aprendizajes. Es el autoconocimiento del aprendizaje y consiste en desarrollar una guía de interrogantes que ayuden a tomar decisiones oportunas frente a una tarea de aprendizaje; destacando

aquellos elementos y disyuntivas de la tarea que resulten más relevantes para su solución.

2.3 El entorno y la metacognición.

Lo curricular, el programa, lo metodológico no pueden no contener cuestiones como el ambiente socio cultural, la personalidad de los estudiantes, sus valores, etc. El profesor en el armado de sus clases debe de poder congeniar, unir estos dos aspectos para poder lograr llegar al alumnado y hacer que este pueda interpretar y adquirir los conocimientos curriculares a través del análisis de situaciones personales de su experiencia, sus valores y su entorno.

Estos no pueden lograrse “enseñando” su contenido sino promoviendo la meditación y la interpretación del lugar que ocupa el joven en el sistema de relaciones, creando los sentidos personales que posibilitan el crecimiento de la personalidad y de los conocimientos. (González Rivero,2008, p. 4)

El fenómeno psicológico es el producto y resultado de la participación en situaciones y actividades socioculturales a través de las cuales las personas se apropian del conjunto de artefactos valorados por una comunidad en un momento histórico determinado (la lengua, oral y escrita, la notación matemática, el uso de las nuevas tecnologías). El origen de estas ideas se encuentra en la escuela histórico- cultural liderada por Vygotski, en la antigua Unión Soviética. (Guitart, 2010, p. 2)

Guitart (2010) también apoya la idea de ver a la comunidad en un momento dado y que la educación debe tener en cuenta los datos socio histórico. Intentar congeniar lo metodológico que conlleva un programa y una currícula con las heterogeneidades de cada alumno hace que muchas veces esto caiga en el plano de lo utópico para el docente. Pero cabe destacar que en este plano utópico juega un rol muy importante el Estado con la fijación de metas dentro de las cuales está la universalización, una meta que hoy sigue pendiente sobretudo en niveles como el medio y superior. Teniendo en

cuenta que la universalidad está aún pendiente la pregunta es cómo se puede lograr congeniar lo intrínseco de cada persona y su entorno con los programas impartidos y así lograr los talleres de los que nos habla Berta González Rivero (2008), si la universalidad es algo que aún figura en el listado de pendiente. Aparece acá presente el concepto de una idealización bajo distintos conceptos utópicos en donde para poder llevarlos a cabo se necesita una reforma previa del sistema educativo en su totalidad a nivel estratégico-país. En este sentido la utopía también puede ser vista a nivel del docente y cómo éste enfoque sus clases dentro de un entorno que puede no ser el mejor para poder desarrollar su didáctica. En este sentido el contexto condiciona al docente y éste siente muchas veces que es una utopía querer impartir conocimientos en un entorno donde lo primordial muchas veces pasa por otro lado. Es aquí donde la utopía se profundiza más cuando ocurren planteos internos acerca de qué se debe de enseñar si lo curricular o bien poner foco en la formación de personas con valores que puedan ser profesionales óptimos en la sociedad donde les toque actuar.

El docente se debe de reinventar para poder sortear distintas situaciones, y poder congeniar lo personal del alumno con el programa. Para algunos esto será una utopía constante.

Es así como la utopía está a nivel más macro como el sistema estratégico de educación a nivel país, y más micro como es el poder aplicar el concepto de talleres del que nos habla Berta González Rivero (2008) en donde según el modelo de docente esto será más utópico o no.

Freire (2008) nos propone, Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Esta es la idea esencial que en oposición a la memorización mecánica y al papel distante entre el educador y sus educandos se introduce. Freire (2008) habla de los educandos como investigadores críticos, de la necesidad del conocimiento crítico de la realidad, de la legitimidad de la duda crítica problematizadora, de la reflexión crítica, de la percepción crítica, del análisis crítico, de la inserción crítica en la realidad y, por supuesto, de la conciencia crítica.

Si nos referimos a los que dice Freire (2008) y a lo que nos dice González Rivero (2008) ella nos lleva al concepto de los talleres haciendo que estos acerquen esa relación entre el educador y los educandos involucrándose cada vez más con éstos últimos. Este

acercarse a través del involucramiento implica incluir dentro de ese conocimiento que se intenta impartir al entorno, las vivencias, experiencias, valores de los alumnos. De esta manera se logra llegar a los alumnos de una manera que ellos pueden comprender más y a través de esto encontrar conciencia crítica, análisis y discernimiento. Así mismo se logra que ellos puedan vivenciar el conocimiento a través de ejemplos propuestos por el docente en donde todos surgen a partir de incluir el contexto, sus vivencias, etc. dentro de los programas. Esta interrelación entre los alumnos, la participación y el compartir vivencias es vital para que los cursos sean productivos. Es aquí donde juega un rol importante el entorno ya que en los talleres o en estos grupos los entornos particulares de los alumnos salen a la luz a través de ejemplos, experiencias que los mismos alumnos traen. Esto enriquece el clima áulico.

2.4 El rol docente.

Freire (2008) nos habla de la existencia de dos modelos docentes, el modelo bancario y el liberador. El modelo bancario supone la existencia de un educador que lo sabe todo y de un estudiante que lo ignora todo. La enseñanza se entiende aquí como depósito, transmisión e instrucción mecánica. La actividad educativa se desarrolla de acuerdo con una rígida previsión, en base a textos escritos formalistas y de espaldas a la realidad personal y social de los estudiantes. En el modelo liberador, por el contrario, la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan. Teniendo en cuenta estos modelos de enseñanza vemos que el modelo liberador puede compatibilizar mejor con la idea de congeniar lo intrínseco del alumno con los programas en el concepto de talleres. La formación del docente y su apertura hacia involucrar el contexto y al propio alumno en las particularidades del programa van a hacer que el curso pueda centrarse más en las necesidades del alumnado a la hora de poder formar profesionales que puedan aplicar en su entorno las enseñanzas teóricas sin pensar que éstas son aplicables en otro mundo.

Fenstermacher y Soltis (1998) muestran tres tipos de enfoques en cuanto al docente, el enfoque del ejecutivo ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, son de gran importancia los materiales curriculares. El enfoque del terapeuta ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a

cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. El enfoque del liberador ve al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales, entendidos e íntegros. Ante la problemática antes planteada podemos decir que no todos los enfoques van a contribuir a que el docente no se vea frustrado en su calidad de tal y pueda adaptarse a los cuestionamientos del alumno que es lo que se espera en un trabajo de metacognición. El enfoque ejecutivo es el que menos se adapta y el que más puede llegar a verse impactado por la constante interpelación del alumno. El docente se debe de reinventar para poder sortear distintas situaciones, y poder congeniar lo personal del alumno con el programa. Para algunos esto será una utopía constante.

2.5 El rol del alumno.

Cappelletti (2014) nos habla de los procesos de pensar sobre el propio pensamiento, entender cómo llegamos a determinado resultado; dice que “conocer la actividad cognitiva permite una mayor eficacia sobre los procesos que se realizan para aprender” (p.60). De esta manera permite ejercer el control sobre dicho proceso y mejorarlo. Este proceso se denomina autorregulación y es posible por la autonomía del estudiante. Metacognición y autonomía pueden pensarse como procesos que requieren encontrarse: la enseñanza del trabajo metacognitivo sistemático en los estudiantes conlleva la autorregulación de los propios aprendizajes, es decir, tiende a promover alumnos autónomos.

El alumno está visto como una unidad en la cual no existe separación entre lo cognitivo y lo afectivo. De esta manera el conocimiento se filtra de manera gradual haciendo que el alumno pueda incorporarlo sin casi darse cuenta. El docente utiliza todo aquello que inconscientemente aporta el alumno como ser experiencias, vivencias, su entorno socio cultural, valores, etc. Este alumno termina siendo permeable a los conocimientos porque estos hacen parte de sí mismo a través de los ejemplos, las prácticas que el docente expone.

González Rivero (2008) expone que se trata de situar al estudiante en una posición activa en cuanto al conjunto de contenidos y actividades que se tengan programados. Esto significa movilizar al alumno hacia los objetivos para que este pueda reconocer

transformaciones en sí mismo y en los otros a través de trabajar para sí mismo, su interior, su personalidad. Esta concepción de la didáctica implica generar también en el alumnado valores los que solo se generan si se trabaja no con el programa curricular sino con el alumno y lo que el trae de su entorno y sus experiencias.

En un primer momento, comportamiento primitivo o psicología natural, las criaturas intentan dirigir la nueva información a través de significados naturales o patrones conductuales ya asumidos que extienden en una determinada situación. (...) Es decir, los artefactos, signos o símbolos culturales (lenguaje, Internet, notación matemática, dibujo, etc.), valorados por una comunidad, en un momento histórico determinado, permiten controlar y regular los procesos cognitivos y la conducta en general. (Guitart, 2010, p. 44)

De esta manera se puede congeniar el programa con lo que trae el alumno como riqueza interna y de esta forma la labor del docente y el esfuerzo del alumno sean menores y los resultados obtenidos sean mejores.

2.6 La evaluación

En cualquier tipo de curso, la evaluación es parte del proceso y el alumno debe de sentirlo como algo natural y como una continuación del mismo. La evaluación está presente en cada encuentro haciendo de ésta un proceso de evaluación continua.

La evaluación conlleva a realizar ejercitaciones basadas en problemáticas que contienen situaciones de la vida cotidiana del alumno, de sus experiencias, de sus vivencias, de sus valores lo que genera que el mismo pueda desarrollarlas con más naturalidad y con una comprensión mejor respecto de lo que se le está preguntando.

El proceso de evaluación tradicional suele ser en algún aspecto traumático para el alumno debido a la presión que la nota ejerce sobre este. Muchas veces esto está influenciado por el tipo de evaluación y el tipo de corrección que realiza el docente. Teniendo en cuenta esto y sabiendo que la cursada implica no solo educar al alumno en lo formal sino también formar su personalidad, acrecentar valores etc., el proceso de evaluación facilita y colabora en este propósito que es uno de los principales respecto del taller.

Cellman (2001) nos habló de la evaluación desde su significatividad y representatividad ya que un proceso evaluativo es adecuado cuando permite conocer la manera y el grado en que los estudiantes han podido adueñarse del conocimiento. La evaluación debe de ser respetuosa del proceso de enseñanza, respetándose el proceso cognitivo de cada estudiante algo que no muchas veces se tiene en cuenta. La evaluación como un proceso continuo y formativo que es parte del proceso educativo, parte de la enseñanza y del aprendizaje e incluye retroalimentación por parte del docente a los alumnos. La evaluación es un proceso y más aun teniendo en cuenta que evaluamos a personas en donde su cotidianidad impacta en dicha evaluación; es por esto que se debe de evaluar todo el proceso. La evaluación puede ser entendida como un proceso de duración determinada que trata de valorar de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, el rendimiento y el éxito de los programas o proyectos concluidos o en curso. Tiene por objeto determinar la pertinencia, la eficiencia, la eficacia, el efecto y la sostenibilidad de un programa o proyecto.

Bautista y otros (2001) nos proponen que debemos evaluar porque se trata de una demanda social legítima de la accountability y la gestión de la calidad total, sin olvidar que tal demanda externa puede y debe comprometerse con un desarrollo de y desde la propia institución en el sentido de la mejora de su práctica docente.

Anijovich y González (2010) nos dice que la evaluación sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes. Es una doble direccionalidad que toma la retroalimentación hacia el pasado donde realizamos preguntas y revisamos y hacia el futuro donde reformulamos y planificamos futuras acciones; bidireccionalidad que tiene una línea que se disipa para entenderla como un proceso. La evaluación debería de estar como un elemento metacognitivo y de retroalimentación no solo para el alumno sino también para el docente, y esto se puede ver a partir de los conceptos de aula heterogénea, mentalidad en crecimiento y mentalidad fija. La evolución del concepto de evaluación hace que hoy en día la evaluación revierte sobre sí misma, se vuelve sobre el evaluador y más aún, lo envuelve. Al examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia sus conocimientos, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador. Se completa de esta forma el círculo funcional de la evaluación, donde la planificación está como eje central para poder llevar a cabo el proceso de manera

efectiva y la necesidad de generar en el aula un espacio donde la comunicación es necesaria para articular los engranajes del sistema. Para que los efectos de la retroalimentación sean visibles, es necesario sistematizar estas prácticas con el objetivo de que se sostengan en el tiempo y se conviertan en un modo de aprender. Si consideramos a la evaluación con la concepción que tiene de la misma Anijovich y González (2011), ésta será un proceso complejo que sirve tanto para acreditar como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes entonces, la retroalimentación, como un espacio que implica diálogos, preguntas, demostraciones e intercambios con los estudiantes, es una herramienta formativa poderosa que promueve la autoregulación de sus aprendizajes.

Anijovich y López Pastor (2010) nos llevan a entrar en el concepto de la evaluación formativa (y no sumativa), que nos permite regular y ajustar el proceso de enseñanza. Esto se va logrando a través de los distintos instrumentos que el docente lleva a cabo para evaluar; conocimiento, comprensión, explicación, aplicación, reflexión y crítica. Algunos de los instrumentos son pruebas escritas, ejercicios para marcas opciones correctas, trabajo argumentativo o monográfico; armado de un poster con imágenes y escritos; un portafolio; presentaciones orales. De qué depende lo que se utilice, muchas veces de la asignatura en sí, de lo que el docente pretenda evaluar, y de su estrategia en cuanto a la planificación. Debe de existir una coherencia entre lo que se enseña y cómo se enseña y la evaluación. El proceso de evaluación es un círculo virtuoso como ya he mencionada antes en donde se dice que la evaluación es su cierre, pero se entiende que muchas veces en lugar de ser un cierre es un recomienzo o un volver hacia atrás para revisar y generar la retroalimentación. Hay que tener en cuenta que no todas las áreas pueden ser evaluadas con los mismos instrumentos, debe existir una coherencia entre las habilidades adquiridas en el transcurso de las clases y las que aparecerán en la prueba.

La evaluación conlleva a realizar ejercitaciones basadas en problemáticas que contienen situaciones de la vida cotidiana del alumno, de sus experiencias, de sus vivencias, de sus valores lo que genera que el mismo pueda desarrollarlas con más naturalidad y con una comprensión mejor respecto de lo que se le está preguntando.

El proceso de evaluación no solo educa al alumno en lo formal sino también formar su personalidad, acrecentar valores, facilita y colabora en este propósito que es uno de los principales respecto del taller.

2.7 La evaluación auténtica.

La evaluación auténtica de los aprendizajes, trata de salirse de esa evaluación tradicional y memorística, para convertirse en una evaluación que tiene en cuenta el contexto en el que están inmersos los estudiantes por lo que resulta más significativo para ellos, de allí que la autenticidad de la evaluación radica en el vínculo que tiene el estudiante con el mundo real.

Desde una concepción del saber cómo saber hacer, es decir, la integración y coordinación de conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas en contextos reales y significativos, el carácter auténtico de la evaluación simplemente exige que el estudiante demuestre su conocimiento en la práctica. (Álvarez, 2005, p. 55)

Ahondando en esta línea, la evaluación auténtica destaca la importancia de la aplicación de una habilidad en el contexto de una situación de la vida real, considerando que con ello no solo se refiere a saber hacer algo fuera de la escuela (en la calle), sino que más bien se habla de mostrar un desempeño significativo en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia, tanto a nivel personal como también social.

Una evaluación auténtica se caracteriza por valorar especialmente el proceso de decisión necesario para resolver un problema complejo, en el que deban activarse y aplicarse coordinadamente distintos conocimientos y competencias, y haya que demostrar la capacidad estratégica imprescindible para autorregular la propia conducta y ajustarse a los cambios inesperados, justificando posteriormente las acciones efectuadas. (Monereo, 2009, p. 12)

La evaluación es parte de la visión del aprendizaje como un proceso espiralado en permanente construcción, a partir del cual el sujeto de aprendizaje se interrelaciona activamente con el objeto a aprender, apropiándose de él y produciéndose mutuas modificaciones. Se aprende no a partir de certezas impuestas, sino de dudas, cuestionamientos, problemas a resolver. De esta manera se dirá que la misma cumplirá

el rol de ajuste pedagógico y por ende la misma debe de ser parte del proceso de planificación por parte del docente y de su correspondiente proceso de retroalimentación que a su vez hará que luego la planificación del cuatrimestre siguiente pueda ser diferente. Se evaluarán los procesos y los productos. De esta manera será un proceso continuo, cualitativo, formativo e integral, es decir, un proceso que propicie en el alumno la autoconciencia de sus procesos de aprendizaje. Cabe destacar que en este proceso participaran en mayor o menor medida cada uno de sus actores principales, el docente y los alumnos, pero también los secundarios como ser la institución que alberga, autoridades, etc. El rol del docente no será un simple corrector parciales y de ejercicios, sino asumirá un rol esencial en lo que respecta a la elaboración de a través de herramientas educativas con creatividad que lleven a los alumnos por el rumbo de la metacognición.

Con el fin de lograr lo anterior, la evaluación auténtica se centra en 9 principios que son definidos por Condemarín y Medina (2000):

1. La evaluación auténtica constituye una instancia destinada a mejorar la calidad de los aprendizajes. Esto lo consigue teniendo la autoevaluación como un proceso prioritario dentro del aula, además de desarrollar competencias pedagógicas que permitan mejorar los aprendizajes obtenidos de los estudiantes haciéndolos más significativos.

2. Constituye una parte integral de la enseñanza, por lo que es imposible desligar la evaluación del diario vivir con los estudiantes y limitarla a simples pruebas escritas. De acuerdo con esto, las vivencias de los estudiantes son de vital importancia, ya que es a partir de estos acontecimientos que ellos logran interiorizar los aprendizajes y cargarlos de significado.

3. Evalúa competencias dentro de contextos significativos, entendiendo como competencia la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos (Perrenoud, 1997). Esto tiene relación con lo que plantea Monereo (2009) de realizar tareas auténticas que permitan a los estudiantes acercarse cada vez más a su contexto real.

4. Se realiza a partir de situaciones problemáticas, que permitan poner a prueba las capacidades de los estudiantes, por lo que no se debe establecer una ruta de solución,

sino que por el contrario se debe motivar a los estudiantes a que cada uno lo resuelva desde sus conocimientos previos y su propia forma de entender el mundo.

5. Se centra en las fortalezas de los estudiantes, a partir del trabajo contextualizado, donde el estudiante logra revelar las competencias para las que son “buenos” y desde allí motivar el aprendizaje.

6. Constituye un proceso colaborativo ya que plantea que debe existir un trabajo articulado entre maestro-estudiante y estudiante-estudiante, con el fin de que los procesos sean retroalimentados, además de que el proceso evaluativo debe ser consensuado entre todos.

7. Diferencia evaluación de calificación, pues al no trabajar con un solo tipo de evaluación permite que los criterios de las mismas sean cada vez diferentes y puestos en común con los estudiantes, haciendo que ellos se sientan parte del proceso y que por ende no estén presionados por una calificación.

8. Constituye un proceso multidimensional ya que un mismo instrumento permite evidenciar muchas competencias en los estudiantes.

9. Utiliza el error como una ocasión de aprendizaje ya que esto permite que los estudiantes busquen sentido a sus situaciones de aprendizaje. Para que pueda entonces considerarse una evaluación como auténtica, deben adaptarse estos principios a la realidad educativa y al contexto en que se encuentran los estudiantes, pues es la única forma de que ellos se comprometan con su proceso de aprendizaje.

A continuación, se muestra un cuadro de la evaluación tradicional y la auténtica que es la que se quiere llegar con la presente tesis:

Evaluación Tradicional	Evaluación Auténtica.
Evalúa a través de utilizar ítems indirectos.	Examina directamente la ejecución del alumno en base a tareas relevantes.
Revela solo si los alumnos reconocen aquello que han aprendido en las aulas o fuera de ellas.	Requiere que los alumnos apliquen el saber adquirido a situaciones de su cotidianidad.
Las evaluaciones suelen ser típicas y tradicionales de papel y lápiz y las preguntas contener una <u>sóla</u> respuesta.	Se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación.
Suelen tenerse en cuenta sólo los resultados.	Se requiere la justificación argumentada de las respuestas.
La validez se determina mediante el apareamiento de ítems con el contenido curricular.	Se evalúa la capacidad de actuar en contextos sociales de manera idónea.
Se evalúan elementos estáticos, arbitrarios que pueden resolverse casi siempre a través de la aplicación mecánica de principios y formulaciones.	Se proponen problemas mal estructurados ambiguos, que reflejan la complejidad del mundo extraordinario.

Se pueden puntualizar la evaluación auténtica que es en definitiva lograr la metacognición evaluativa en los siguientes puntos:

A. Evaluar aprendizajes multidimensionales, es decir, evaluar conocimientos (saber), habilidades (saber hacer) y actitudes y valores (saber convivir y ser) de manera integrada y simultánea. Esto significa la competencia, la cual se define por la capacidad de actuar eficazmente dentro de una situación determinada, apoyándose en los conocimientos adquiridos y en otros recursos cognitivos. Así, la construcción de competencias es inseparable de la adquisición y memorización de conocimientos; sin embargo, éstos deben poder ser movilizados al servicio de una acción eficaz. En esta perspectiva, los saberes asumen su lugar en la acción, constituyendo recursos determinantes para identificar y resolver problemas y para tomar decisiones.

B. Evaluar las reales competencias de los alumnos a partir de la información que aportan sus desempeños dentro y fuera de la sala de clases. Cuando hablamos de evaluación de desempeño nos referimos a cualquier forma de evaluación en la cual el estudiante construye una respuesta o realiza una acción (performance). Este espectro más amplio debería incluir situaciones de aprendizaje de la vida real y problemas significativos de naturaleza compleja, que no se solucionan con respuestas sencillas seleccionadas de un menú de opción múltiple.

C. Evaluar aprendizajes contextualizados, usando contextos significativos, situaciones problemáticas y lo más cercanas a la vida real o cotidiana de los niños, aún fuera de la escuela. La evaluación debe inscribirse dentro de situaciones didácticas portadoras de sentido y portadoras de obstáculos cognitivos. Una situación problema es aquella que se organiza alrededor de un obstáculo que los estudiantes deben superar y que el profesor ha identificado previamente. Esta situación debe ofrecer suficiente resistencia como para permitir que los estudiantes pongan en juego sus conocimientos y se esfuercen en resolver el problema. En este caso, el profesor no puede ofrecer un procedimiento estándar para resolver dicha situación, sino estimularlos a descubrir un procedimiento original.

D. Evaluar considerando al estudiante como un aprendiz activo y que tiene motivaciones.

E. Evaluar de manera colaborativa, impulsando la interacción y el apoyo de los otros. Se enfatiza el trabajo en equipo y la evaluación colectiva más que la individual.

3. Diagnóstico

3.1 La materia y el recorrido docente

La materia sobre la cual está planteado el siguiente trabajo es Sistemas Administrativos (código de materia 274) de la facultad de ciencias económicas, Universidad de Buenos Aires, cátedra Jorge Volpentesta, comisión a cargo de Ana Drisaldi. La materia Sistemas Administrativos forma parte del programa para las carreras de contador público, licenciado en sistemas, actuario en administración y licenciado en administración; dentro del ciclo profesional. La misma responde al departamento de administración y su requisito es haber cursado la materia administración general (código de materia 452). La materia consta de 4 horas divididas en 2 días. El curso actual al cual haremos referencia en este trabajo se dicta los días lunes y jueves de 9 a 11 de la mañana, curso presencial.

Esquivel (2009), plantea que tradicionalmente, el docente ha considerado la evaluación como un elemento importante de su quehacer en el aula, pero la ha aplicado al final de una unidad o curso para comprobar mediante ella si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados. Esa concepción disocia la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje y la convierte en un ejercicio que influye muy poco en la modificación de su práctica de la enseñanza y en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera la evaluación justifica la nota y dista del entendimiento de la evaluación como proceso de enseñanza.

Liliana Sanjurjo (2006), indica que la evaluación es un punto conflictivo y de enfrentamiento entre docentes y alumnos y la misma determina la conducta de los actores sociales implicados y es ahí donde se ve el currículum oculto: los alumnos aprenden aquello que va a ser evaluado. De esta manera el alumno y el docente quedan atrapados en una práctica viciada desde su inicio. El alumno, quien también ha internalizado determinados supuestos sobre la evaluación, intentará pasar la materia como un trámite burocrático que debe cumplimentar para ser acreditado.

Es aquí donde en un primer momento surge una interna controversia en lo que respecta al rol de la evaluación y más aún en lograr que el alumno comprenda dicho rol, entendiendo a la misma como un proceso continuo y entendida como un aspecto más del proceso del aprendizaje. La evaluación del alumno debe formar parte de un sistema

de evaluación acordado por los sujetos pedagógicos de las instituciones educativas. Su función es principalmente orientadora del proceso y de mejora de la calidad de todas las acciones de la institución educativa. Esta controversia también se liga con el concepto de poder que radica en la evaluación.

Por el conocimiento que tiene el docente, producto de su formación profesional y su experiencia, está investido de autoridad no solo para decidir qué se aprende, sino para evaluar y 'calificar' lo aprendido por el estudiante. Esta autoridad del docente muchas veces es dada por la mecánica del sistema educativo que lo obliga a realizar dichas prácticas y no le brinda suficientes recursos para hacerlo de otras maneras. (Lozano y Posada, 2006, p. 4)

La evaluación por parte del profesor tiene diversos efectos en el estudiante, tales como, psicológicos, sociales y pedagógicos, en tanto es una herramienta privilegiada para certificar la competencia o incompetencia de éste en algún área del conocimiento. Pero en esta suma de efectos el más importante teniendo en cuenta que nos encontramos en una materia del nivel superior es el elemento metacognitivo entendiendo que el alumno debe de poder lograr la autoevaluación. Para ésta última es importante ver el rol de los actores tal como se mencionó antes y en qué postura se ubican cada uno de ellos. Si combinamos el rol con el poder podemos decir que hoy siguen existiendo tal como indican Lozano y Posadas (2006) prácticas pedagógicas de docentes que, amparados en el mayor conocimiento del área, disciplina o experiencia, abusan del poder al asumir la evaluación como escenario de control, más que como un lugar de aprendizaje. Esta actitud que toma el docente puede desvirtuar el valor de la evaluación como espacio de autoevaluación, regulación y aprendizaje, generando por el contrario rechazo en los alumnos. La metacognición y la autoevaluación buscan por el contrario a través de una actitud positiva, ver y proyectar lo positivo de una evaluación en cuanto a evaluar los conocimientos adquiridos con el fin de proyectar o seguir proyectando un escenario dentro de la carrera que se está cursando y a su vez con el fin de proyectar un escenario profesional. En este sentido el alumno debe de lograr encontrar un motivo, un significado a la evaluación y al aprendizaje. Esta significatividad es algo interno del alumno y dista entre unos y otros con lo que el docente debe de lidiar muchas veces con

significados diferentes y entonces brindar muchas veces no una sino varias herramientas para que el alumno pueda recorrer el camino de la autoevaluación. La teoría de la significatividad psicológica solo puede asegurarse mediante la adaptación del material a los alumnos concretos que deben aprenderlo. Pero sabemos que los alumnos cambian de cuatrimestre a cuatrimestre y que el docente es el que tiene que adaptarse a cada grupo de alumnos. En este sentido es importante también llegar a ver que los alumnos forman un grupo y que ahí también se genera una personalidad del grupo que impacta e influye en cada alumno. La significatividad del conocimiento parte del postulado constructivista en el que a su vez vincula a que el alumno construya representaciones respecto del contenido del aprendizaje, los motivos para aprender y sus propias necesidades.

Si bien recursos y contenido son claves, así mismo lo será la colaboración como ya se mencionó antes que realice el docente en cuanto a su aporte pedagógico para la construcción del conocimiento. El docente entonces pasa a ser un nexo coordinante en ese proceso de aprendizaje. Foucault menciona (1992) que el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber. Pero el docente puede y debería de asumir una actitud de diálogo y respeto mutuo a la vez que valorar al estudiante como sujeto, por el poder que le da el conocimiento. De esta manera intentará que el estudiante no solo aprenda del error, sino también que aprenda que siempre hay algo nuevo por conocer; que el conocimiento no es finito. Es un proceso continuo donde el aprender lleva a la necesidad y curiosidad de querer seguir aprendiendo. De esta manera la evaluación logra ser una herramienta en sí misma para la metacognición y para el paradigma cognitivo. Si bien la misma sirve para calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, aprobar, estas son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental, que se diferencian de la evaluación por los recursos que emplean y los usos y fines a los que sirven. De esta manera la evaluación tiene un doble rol: metacognitivo para que el alumno pueda aprender de sus errores y metacognitivo para que el docente pueda ir evaluando si fue adecuado el uso de las estrategias didácticas empleadas. Dentro del nivel superior donde se encuentre el curso al que se hace referencia en este trabajo, se intenta realizar estos dos eslabones metacognitivos. Cabe destacar que, dentro del mismo, el estilo docente tiene varias aristas que se ponen de manifiesto dependiendo del tema a desarrollar según cronograma ya que no para todos

los temas el docente los aborda con la misma didáctica. Las aristas son modelo bancario, pero también liberador, docente ejecutivo, pero también liberador. Teniendo en cuenta el objetivo de lograr metacognición debería de prevalecer el modelo liberador y es el que se intentará, a través de las propuestas que se harán en el próximo apartado llevar al rol docente y por ende lograr un alumnado más autónomo.

3.2 El ambiente áulico particular conformado.

La metacognición es una herramienta valiosa para promover un ambiente de aula propicio para una educación de calidad.

Desde esta perspectiva, es importante crear los espacios, apoyos y condiciones educativas necesarias para que toda persona desarrolle su potencial, independientemente de sus características personales y sociales. Es así que se apuesta por la metacognición como una herramienta útil para la toma de conciencia de todos los actores involucrados en los procesos de mediación pedagógica, de manera que se tengan presentes las formas de enseñar y de aprender, así como también las estrategias y herramientas– individuales o colectivas– que generen un ambiente áulico propicio para el desarrollo y la participación de todos los alumnos.

Según el constructivismo, mediación pedagógica se entiende como un proceso recíproco en la construcción de aprendizajes en donde se parte de los conocimientos previos del alumno, del contexto en donde se medía el aprendizaje y de la experticia del docente como agente activo en una dinámica, participativa y colaborativa. Se comprende como una relación horizontal basada en el respeto, en la construcción conjunta de conocimiento y en la posibilidad de revisar y replantar las acciones en procura de mejora.

La mediación pedagógica está caracterizada por la relación dinámica del estudiante, con sus pares, el docente y el medio social que le rodea, donde el educador es quien orienta intencionalmente la actividad, para que el joven construya aprendizajes que le permitan auto organizar sus ideas con el fin de que le sean útiles en su cotidianidad y al enfrentar nuevas experiencias. (León, 2014, p. 143)

La motivación en el proceso de mediación pedagógica debe ser desarrollada tanto en docentes como en alumnos, para lograr procesos de aprendizaje significativos y generar el deseo tanto por enseñar como por aprender.

El contexto sociocultural, por su parte, resulta esencial para que la mediación se desarrolle en espacios conocidos por los actores y que se vinculen con sus experiencias. Este se constituye en un elemento que cada docente debe aprovechar para ligar conocimientos previos a los nuevos y lograr aprendizajes significativos. La metacognición es indispensable en el proceso de mediación pedagógica para el control y regulación de los propios procesos cognitivos de manera consciente. El clima educativo debe estar basado en el respeto, en la consideración de las diferencias individuales y en evitar situaciones, actividades y estrategias que propicien la exclusión de ningún tipo. El ambiente áulico es precisamente ese clima en el que se desarrolla el acto educativo y que potencia la mediación pedagógica. El ambiente áulico se concibe entonces en el espacio específico en donde se dan las interacciones sociales, la toma de conciencia, la mediación pedagógica y todos los aspectos involucrados con el quehacer educativo. El ambiente áulico está determinado por el macro contexto que es el entorno en donde se ubica el centro educativo, por lo que los aspectos culturales, sociodemográficos y políticos, entre otros, van a influir en el tipo y elementos implícitos en el ambiente áulico. El ambiente áulico es entonces un espacio en donde tanto, docentes como estudiantes, basan sus relaciones en el respeto a la diversidad en la eliminación de las barreras por el aprendizaje y la participación en la construcción conjunta del aprendizaje.

Ciertamente en el aula universitaria se revelan los rasgos que caracterizan a la vida institucional, así como las luchas que en ella se libran por la permanencia de líneas caducas o ya sea por la incorporación de nuevos pensamientos. De igual manera, como educador, el docente universitario debe construir su propia identidad, asumiendo que es el actor principal en la producción de conocimiento y que tiene la necesidad de formarse en el campo pedagógico entendiéndolo que para la materia Sistemas Administrativos son generalmente contadores o licenciados en administración. Esto quiere decir que el componente pedagógico está muchas veces ausente o poco presente. Se entiende que tal como lo menciona Lucarelli, (2006) los conceptos áulicos que se lleguen mediante la planificación sea de alto valor o simplemente del armado de un cronograma de temas

deben contar con contenidos que preparen para el desarrollo de aspectos pedagógicos, psicológicos, sociológicos del rol, junto a otros propios de las áreas disciplinares que se ha de enseñar. Mateos (2001) expresa que se ha podido constatar cómo con la edad y con la experticia los alumnos van siendo cada vez más eficientes. Agrega que conocer las condiciones para la adopción de una estrategia puede contribuir a la decisión de adoptar esa estrategia particular. Las estrategias metacognitivas deben enseñarse de manera explícita, es decir, cada estudiante debe saber el tipo de estrategia que está empleando, para qué sirve, y cómo puede aplicarla según la tarea cognitiva por enfrentar, de forma tal que pueda tomar las decisiones respecto de cuál es la mejor estrategia a emplear y cuándo aplicarla. Es por esta razón que quienes asumen la labor de enseñar este tipo de estrategias, deben conocerlas y saber guiarlas en los procesos de mediación, con el fin de que se realicen de manera adecuada y consciente, favoreciendo con ello el respeto a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. La enseñanza de la metacognición se hace mediante la transferencia gradual del control del aprendizaje.

Asume fundamentalmente el papel de modelo y guía de la actividad cognitiva y metacognitiva del alumno, llevándole poco a poco a un nivel creciente de competencia, al tiempo que va retirando paulatinamente el apoyo que proporciona hasta dejar el control del proceso en manos del alumno.

(Mateos, 2001, p. 103)

A su vez dentro del ambiente áulico se encuentran dos tipos distintos de alumnos bien llamados por Bain (2012) el aprendiz estratégico y el aprendiz profundo. El aprendiz estratégico corresponde a la limitación del estudiante a obtener buenas notas, ya que no existe un interés por comprender a fondo y poner en práctica lo aprendido. Esto le impide correr riesgos sin considerar que se está optando por un camino fácil. Mientras que el aprendiz profundo se refiere a aquel estudiante que realmente se interesa por aprender y comprender a fin de aplicar sus ideas en problemas trascendentes, es decir generar un aporte significativo sin limitaciones. Este se convertirá en experto porque se interesará en indagar y teorizar sus temas de interés estableciendo ideas y problemas. Es necesario que los estudiantes comprendan que el objetivo no es obtener la nota más alta, la meta principal es aplicar lo aprendido en beneficio no sólo personal sino colectivo ya que no se trata de la nota personal sino del

aporte que se genera posteriormente. La definición del aprendiz profundo se considera como parte inherente del estudiante, una característica particular que poseen los mismos, pero ciertamente con esfuerzo se puede lograr cambiar. Estos dos tipos de alumnos que marca Bain van a influir en el ambiente áulico y van a su vez generar presión o condicionar para que el docente mejore o potencie ese ambiente.

El otro elemento a analizar dentro del ambiente áulico son los recursos ya sea materiales, TICs, Bibliografía y a su vez las herramientas y estrategias que pueda aportar o bien la institución o bien el docente. En palabras de Sanjurjo (2006), se pueden revisar, hacer una re-lectura, una revalorización de los instrumentos habituales, desde una nueva perspectiva teórica. Construir mejores instrumentos, más inteligentes, coherentes con el proceso de aprendizaje y con nuestros supuestos básicos, se convierte en un desafío que puede contribuir considerablemente con la modificación de las prácticas evaluativas. Los instrumentos deben ser: abiertos, flexibles dinámicos, confiables, coherentes.

En el curso actualmente la utilización de TICs es baja y se está intentando incorporar la bibliografía en formato digital, esto se podría decir que es un obstáculo dentro del ambiente áulico. La utilización de recursos como son herramientas digitales que son programas y/o plataformas que permite a los docentes la elaboración de sus propios contenidos digitales o bien programas plataformas para que los alumnos puedan crear mapas conceptuales, redes, blogs de contenido, etc. Estas herramientas colaboran con el ambiente áulico haciendo del mismo algo más cercano a la realidad tecnológica de los alumnos.

3.3 Análisis de estrategia en una actividad específica sobre las configuraciones estructurales.

En el transcurso de los primeros años de la comisión a la que se hace referencia en este trabajo, se han utilizado distintas herramientas en cuanto a la evaluación basadas en los distintos métodos para los parciales escritos como ser preguntas múltiples, preguntas a desarrollar, preguntas con opciones a justificar, desarrollo de casos, entre otros.

A continuación, se hará mención a un trabajo grupal que se realizó durante el segundo cuatrimestre del año 2017 en donde los alumnos debían de analizar el tema de las configuraciones estructurales partiendo del análisis de tres autores: Henry Mintzberg

(1989), Peter Drucker (1976) y Russell Ackoff. (1992). El trabajo consistía en hacer un cuadro comparativo explicativo de las configuraciones planteadas por los distintos autores llegando a analizar puntos en común, desventajas, ventajas y haciendo un análisis de las organizaciones actuales en concordancia con lo planteado por los autores. El trabajo debía de ser entregado en formato digital teniendo el mismo dos partes, un documento escrito de base teórica y un trabajo de mapa conceptual comparativo realizado en la herramienta Popplet; luego debían de exponer el trabajo al resto de sus compañeros.

Habiendo todos realizado el trabajo teórico, el mapa conceptual y la exposición; en la puesta en común ellos mismos podían encontrar puntos de acuerdo y desacuerdo entre los grupos. Se les pidió que se corrigieran unos con otros tomando conciencia del rol que se ejerce en la evaluación, del poder y del motivo de la corrección. La evaluación tuvo dos etapas una de devolución oral luego de la exposición y otra con el método de rúbrica digital realizada por cada grupo y enviada por mail al docente y al grupo.

En un primer momento surgieron situaciones incómodas, tirantes, donde el poder, el mostrar que un análisis era mejor que otros salieron a la luz, pero luego de poder conectarse con el real trabajo que se pedía surgió un trabajo colaborativo y sumativo donde cada grupo aportaba al otro una mirada constructiva sobre lo que se estaba presentado siempre pensando en ver el trabajo del otro con respeto e intentando ver que me puede sumar ese grupo a mi producción y viceversa.

Este mismo ejercicio se llevó a cabo en el siguiente cuatrimestre y teniendo en cuenta que el alumnado era totalmente diferente los resultados fueron diversos a nivel de producciones logradas por ellos y a su vez a nivel de cómo se daban las devoluciones entre los grupos, esto estuvo ligado al nivel del curso, el concepto áulico logrado entre ellos, etc. La importancia del ejercicio para el siguiente trabajo radicaba en ver a los alumnos autoevaluarse e identificar sus comportamientos y las diferentes estrategias que utilizaban con el propio trabajo y con el de otros.

En una primera etapa los alumnos sólo podían visualizar el poder coexistente entre ellos, sin lograr ver el trabajo propio y también el trabajo del otro. Pero luego el clima áulico comenzó a cambiar y empezaron a darse retroalimentaciones positivas y constructivas. Los alumnos pudieron ver sus propios errores y aciertos como así

también los ajenos. En la puesta final común hubo un gran trabajo de metacognición no sólo visto por el docente, sino también reconocido por ellos mismos en cuanto a técnicas, herramientas, estrategias utilizadas y a utilizar, etc.

3.4 Análisis de un cuestionario realizado a profesores de la materia.

A continuación, se detallan los profesores a los que se les hizo el cuestionario. El mismo se puede ver en Anexo 1.

- Jorge Volpentesta. Jefe de Cátedra Sistemas Administrativos – FCE – UBA. Profesor titular en UNSAM, UNMDP y UB.
- Antonio Fovakis. Profesor titular en UBA, UIA y Maimónides
- Fabiana Ortiz. Ayudante en el curso Sistemas Administrativos UBA. Profesora titular en UADE.

Ambos coinciden en sus respuestas en que se entiende que la metacognición en cuanto a evaluación se produce cuando el estudiante es capaz de reflexionar, internalizar e interiorizar sobre lo que está haciendo en el proceso de aprendizaje, cómo lo está haciendo y por qué lo hace, de modo que esta actividad reflexiva genere autodirección y autocontrol, aumentando las posibilidades de lograr aprendizajes significativos. El docente debe de ser guía para que los alumnos puedan lograr este tipo de aprendizaje. Cabe destacar que este aprendizaje es una acción a largo plazo y se produce como consecuencia de un proceso.

Respecto de las estrategias utilizadas por el docente para el logro de la misma, ellos han indicado las siguientes: observación de su performance durante la realización de trabajos grupales desarrollados en el aula; análisis de desempeño; interrogatorio-conversación en función de actividades de resolución de problemas. Esta última es la más efectiva a la hora de colaborar en el proceso de metacognición del alumno.

Ambos tres coinciden en que los métodos evaluativos están diseñados en función de las actividades didáctico-pedagógicas establecidas en cada clase; dicha planificación debe de contener elementos metacognitivos. Volpentesta busca que los estudiantes se involucren en los temas, los que una vez analizados desde la visión básica del estudiante, se van revisando con un nivel mayor de abstracción y aplicación a través de un curriculum espiralado. Mientras que Ortiz menciona la devolución individual de los

exámenes como elemento metacognitivo. Todas las estrategias y herramientas utilizadas son válidas y tienen mucho que ver con el estilo del docente y a su vez influye el contexto y las experiencias aportadas por los alumnos que hacen al clima áulico.

3.5 Análisis de campo El cuestionario y sus gráficos se encuentran en el anexo 2

El análisis de campo que sigue a continuación corresponde a alumnos del último cuatrimestre del 2017 y primer cuatrimestre del año 2018. Para poder comprender la opinión y valoración de los alumnos respecto de la cursada realizó una encuesta anónima en donde se consultó sobre la opinión respecto del curso, la bibliografía, las estrategias utilizadas y las herramientas utilizadas. El total de alumnos encuestados ascendió a 35.

De los aspectos generales de los alumnos podemos decir que un 86,67% se encontraban al momento de la cursada en un rango etario entre 20 y 25 y un 13,33% eran mayores a 36 años. La segunda pregunta respecto de la situación laboral nos arrojó un resultado de un 40% de alumnos que no trabajaban. Esto tiene correlación con la edad y con el horario de la cursada. Estos datos se conectan a su vez con la tercera pregunta, ya que son alumnos que suelen estar cursando tres materias tal como se indica, el 66,67 % estaban en esta situación y el resto cursaban dos materias. Es importante remarcar esto ya que el tiempo dedicado al estudio se supone que era mayor, aunque al cursar más materias este tiempo se debe de repartir entre ambas. Cabe destacar que el porcentaje de alumnos recursantes ya sea de nuestro curso o de otro fue muy bajo, de 6.67%.

Cuando se consulta si las clases adicionales para colaborar con la comprensión de la lectura le fueron útiles y habiendo ya preguntado sobre que autores les parecieron más difíciles de comprender, el 74,67% respondió de forma afirmativa. Al consultarles si los alumnos habían leído el material para dichas clases solo un 64% de ellos contestó que lo habían hecho parcialmente. Si bien un 64% es un número por encima del 50%, sigue siendo bajo ante la necesidad de tener leída la bibliografía para poder aprovechar dicha clase. La no homogeneidad entre los alumnos respecto de su seguimiento con la lectura condujo a plantear grupos de trabajo atendiendo a las necesidades puntuales de los alumnos. El armado de estos grupos de trabajo trajo consigo resultados positivos ya que entre los estudiantes se potenciaban y apalancaban en cuanto a sus conocimientos.

El 80% de los alumnos respondió afirmativamente respecto de su acuerdo sobre si piensan que las clases deben de ser orientadoras y no 100% teóricas y seguido de esto un 68% respondió que este formato le ayudo en el proceso del auto aprendizaje.

Luego se les consulta sobre el proceso que realizaron en los parciales y un 70% dijo que realizaron un trabajo de relación de temas y que la metodología de las clases colaboró con que pudieran realizar esto en el parcial, mientras que un 28% dijo que los ayudó solamente algo y un 2% dijo que no favoreció en nada.

Esta valorización que no es tan alta puede deberse a situaciones particulares que han influenciado las respuestas en los cuestionarios. Se tiene en cuenta que las notas particulares de la cursada muchas veces impactan en las respuestas de los cuestionarios.

Por finalizar, se consultó sobre el trabajo metacognitivo; se preguntó si los alumnos podían reconocer haber realizado un trabajo metacognitivo; un 84% logró reconocer este trabajo mientras que un 16% no. Pero luego en la siguiente pregunta un 89% expresa que este trabajo metacognitivo le servirá para futuras materias con lo que se induce que el porcentaje de la anterior pregunta de un 84% podría ser mayor. Al consultarles respecto que estrategias que podría utilizar el profesor le hubieran servido un 41% respondió que le hubieran servido las rúbricas, un 34% los mapas conceptuales, un 23 % los portafolios y un 2 % las evaluaciones orales.

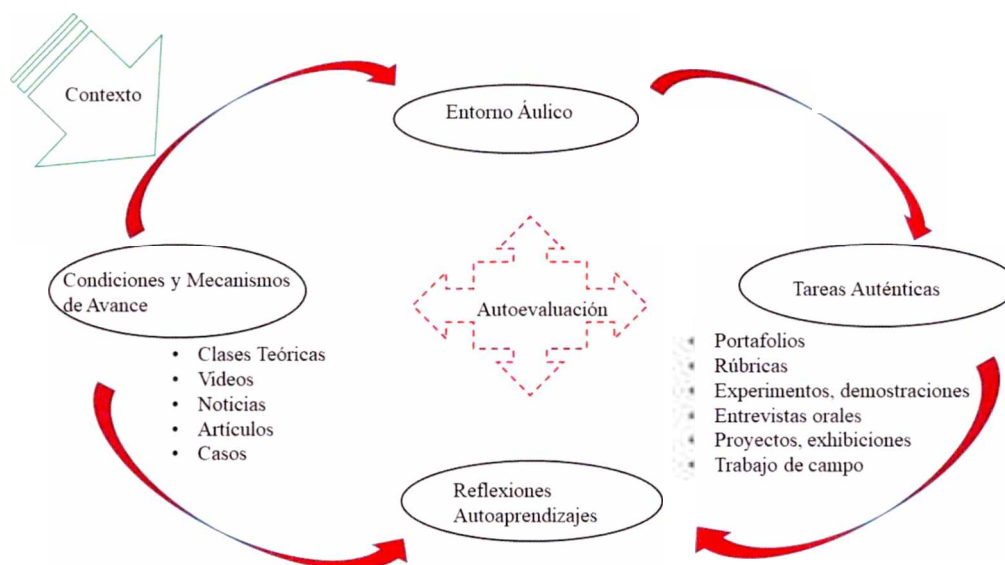
Lo más relevante dentro de la encuesta es poder contar con reacción afirmativa por parte de los alumnos respecto de la metacognición y el proceso propio que han realizado internamente, como a su vez que ellos mismos puedan reconocer e interpretar que herramientas y estrategias les fueron útiles y volverían a utilizar.

4. Propuesta de intervención

4.1 Síntesis del problema a resolver.

La evaluación está vista en su forma estándar como un elemento estático, un número que plasma lo que el alumno ha estudiado en pos de lo que pretende el docente. A través de la siguiente propuesta de intervención se intentará hacer una transposición didáctica pasando de la evaluación estándar y la transferencia de conocimientos, a la formación de competencias que privilegien el razonamiento, la imaginación, la cooperación, la comunicación, el sentido crítico, a través de la retroalimentación y devolución por parte del docente que crea en el alumno un elemento metacognitivo en donde el mismo logra

Los puntos que se mencionan dentro de la propuesta no tienen un orden o secuencia estricta de trabajo, lo que posibilita flexibilidad y adaptación según las necesidades que cada uno de los docentes tenga con su grupo de trabajo. A continuación, se hace una breve explicación de lo que se pretende en cada uno de los momentos, además de proponer algunas actividades que pueden desarrollarse. Se acompaña la explicación con un cuadro donde se muestra el proceso de la evaluación auténtica.



En el gráfico se puede ver cómo influyen el entorno áulico, las condiciones, mecanismos de avances y las tareas, éstas dos últimas pueden ser traducidas en herramientas o estrategias en pos de la evaluación auténtica. En las tareas auténticas se pretende identificar las ideas que traen los estudiantes con respecto a la o las temáticas que se van a trabajar, por lo que se pueden hacer actividades diagnósticas que permitan no solo que el docente conozca por dónde empezar, sino que también los estudiantes estén conscientes de qué es lo que van a aprender y sobre todo la utilidad de ese nuevo conocimiento que van a adquirir. Estas actividades son los casos de la vida extraescolar, pues se pretende que los estudiantes utilicen sus conocimientos previos y experiencias, para resolver situaciones que se encuentren enmarcadas dentro de su contexto. Esto tendrá correlación con las condiciones y mecanismos de avances ya que trabajarán en conjunto para lograr reflexiones y aprendizajes teniendo en cuenta el contexto áulico y a su vez el contexto general.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que los alumnos están desarrollando su metacognición, las tareas reales o auténticas que se proponen van encaminadas con la realización de actividades que les permitan estar en contacto directo con su objeto de estudio ya sea desde un caso de estudio, clases prácticas, una rúbrica sobre algún caso puntual, etc., teniendo siempre presente que ellos mismos son quienes deben diseñar las estrategias para enfrentarse a cualquiera de las opciones de propuestas de trabajo según las indicaciones dadas por el docente.

4.3 Estrategias.

Se propone hacer una planificación más adecuada de la evaluación y su metacognición a nivel del alumno y del docente; a través del ofrecimiento de diferentes estrategias, las cuales dan cuenta de un saber declarativo, y también muestran desempeños a través de los cuales se resuelven y definen problemas, analizan perspectivas diferentes y evalúan lo aprendido. Esta propuesta entiende a la evaluación no como algo puntual sino como un proceso de aprendizaje. Existen distintos obstáculos para poder incorporar nuevos instrumentos e ideas; es la distancia que hay entre cómo se enseña y cómo se evalúa ya que se entiende que estos dos actualmente son pasos distantes y separados, dejando de lado el concepto de proceso de aprendizaje. En la evaluación auténtica, los docentes deberían de seguir el enfoque de la diversidad teniendo en cuenta que no todos los alumnos son iguales. Si bien esto es difícil la propuesta es considerar realizar una evaluación siguiendo otras estrategias y previendo la utilización de alguna específica para aquel alumno o alumnos que lo requieran. El alumno puede no aprobar en una primera instancia la evaluación y esto debe de llevar al docente a reflexionar acerca de cómo enriquecer las estrategias didácticas para promover el aprendizaje significativo y en este sentido la compensación, puede ser un buen recurso didáctico, pues permitiría dedicar más tiempo a aquellos que necesitan una mayor atención. En la universidad, es más difícil de concretarlo porque los docentes trabajan horas cátedras y es aquí donde muchas veces dependiendo del trabajo metacognitivo que haya realizado el alumno y por ende que pueda replicar el mismo fuera del aula.

La evaluación auténtica como recurso a nivel de estrategias y de herramientas se propone en todo curso del nivel superior y en el mismo uno se puede encontrar con una

heterogeneidad de alumnos. Las materias que constituyen el entramado curricular en cada carrera, tienen identificadas las competencias a desarrollar en cada uno de ellos, es por esta razón que resulta necesario abordar el tema de cómo evaluar las competencias. La evaluación es la parte central del enfoque de competencias en la educación, puesto que juega un papel integrador del proceso de aprendizaje. La misma se concibe como un proceso a través del cual se diferencian los logros en términos de aprendizaje y los estándares mínimos aceptables de desempeño, considerando las condiciones en que éste se realiza. Concebir el aprendizaje como algo activo individualizado y basado en el desarrollo cognitivo implica incorporar un sistema de evaluación que parta de las acciones de los estudiantes, que les permita desempeñarse utilizando sus conocimientos de manera creativa para resolver los problemas reales. Esta visión requiere que los estudiantes actúen eficazmente con el conocimiento adquirido, en un amplio rango de tareas significativas para el desarrollo de competencias, que permitan ensayar la realidad compleja de la vida social y profesional

Las actividades a desarrollar podrían ser las siguientes:

- Entrevistas individuales orales: El docente hace preguntas al alumno sobre su trayectoria personal, actividades que realiza, lecturas y demás intereses.
- Nueva narración de la historia o del texto: El alumno vuelve a narrar las ideas principales o pormenores seleccionados de un texto al que estuvo expuesto, a través de la lectura o la narración oral.
- Ejemplos de tipo de escritura: El alumno genera un documento de tipo narrativo, explicativo, persuasivo o de referencia.
- Proyectos, exhibiciones: El alumno trabaja en equipo con otros compañeros para crear un proyecto que con frecuencia involucra producción en multimedia, presentaciones verbales o escritas, y una exhibición.
- Experimentos, demostraciones: El alumno documenta una serie de experimentos, ilustra un procedimiento, realiza los pasos necesarios para completar una tarea, y documenta los resultados de esas acciones.

- Pruebas o exámenes: El alumno responde por escrito a preguntas abiertas (y siempre que sea posible, preguntas que involucren análisis de casos o resolución de problemas).
- Observaciones del docente: El docente observa y documenta la atención del alumno y su interacción en clase, su respuesta a los materiales usados en la instrucción y el trabajo que hace en colaboración con otros estudiantes.
- Portafolio: El portafolio es una forma de evaluación que permite monitorear el proceso de aprendizaje por el docente y por el mismo alumno, permite ir introduciendo cambios durante dicho proceso. Es una forma de recopilar la información que demuestra las habilidades y logros de los estudiantes, cómo piensa, cómo cuestiona, analiza, sintetiza, produce o crea, y cómo interactúa (intelectual, emocional y socialmente) con otros, es decir, permite identificar los aprendizajes de conceptos, procedimientos y actitudes de los estudiantes. Puede utilizarse en forma de evaluación, co-evaluación y de autoevaluación.
- Rúbrica: rúbrica es un intento de delinear criterios de evaluación consistentes. Permite que docentes y alumnos, por igual, evalúen criterios complejos y objetivos, además de proveer un marco de autoevaluación, reflexión y revisión por pares. Intenta conseguir una evaluación justa y acertada, fomentar el entendimiento e indicar una manera de proceder con el aprendizaje/enseñanza consecuente. Esta integración de actuación y retroalimentación se denomina evaluación en marcha. Incrementalmente, instructores que se basan en rúbricas para evaluar al desempeño de sus alumnos, tienden a compartir la rúbrica al momento de la evaluación. Adicionalmente, para ayudar a los alumnos a entender cómo las tareas se relacionan con el contenido del curso, una rúbrica compartida puede aumentar la autoridad del alumno en el aula.

Las herramientas que se proponen a los estudiantes, desde este enfoque, deben cumplir con ciertos requisitos:

- Construcción de una respuesta: Los estudiantes construyen las respuestas explorando múltiples recursos nuevos con el fin de generar un producto.
- Habilidades intelectuales de orden superior: Los estudiantes construyen respuestas a preguntas abiertas, haciendo uso de destrezas en análisis, síntesis y evaluación.
- Autenticidad: Las tareas tienen un verdadero significado, presentan retos, e involucran actividades que reflejan buen aprendizaje, con frecuencia importante en el contexto del mundo real.
- Integración: Las tareas requieren una combinación de destrezas que integran materias, dominios y sectores (como lenguaje con ciencias) en las que todas las competencias y contenidos están abiertos a la evaluación.
- Proceso y producto: Con frecuencia se evalúan los procedimientos y las estrategias que se emplearon no solo para llegar a respuestas potenciales, sino para explorar soluciones múltiples a problemas complejos, además de o en lugar de, evaluar solo un producto final o una respuesta única, correcta.
- Profundidad en lugar de amplitud: Las evaluaciones sobre el desempeño se construyen a lo largo del tiempo (período escolar) con una variedad de actividades que reflejen crecimiento, madurez y profundidad, conducentes al dominio de estrategias y procesos para resolver problemas en áreas específicas, bajo el supuesto de que estas destrezas se transferirán a la solución de otros problemas.

4.4 Herramientas a implementar en la Materia Sistemas Administrativos

Particularmente para el curso sistemas administrativos se hacen las siguientes propuestas que irán en paralelo a las clases teóricas y prácticas ya planificadas para la cursada.

- Portafolio: según el cronograma que se les brinda a comienzo del cuatrimestre, el mismo está dividido en dieciocho temas para los que se les pedirá a los alumnos que realicen un portafolio compuesto por una ficha por tema. El trabajo puede realizarse de forma individual o grupal ya que luego esto les servirá como base para el estudio para los parciales. Si bien esta ficha comenzará con lo visto en teoría en las clases y en la bibliografía, se

- ampliará con la búsqueda que realicen bibliográficamente. Esta actividad implica definir indicadores tales como: buscar información, utilizando motores de búsqueda; seleccionar información relevante para el tema; organiza sus fuentes de información; guarda URL que le interesan y los citar los textos de correcta forma y por último volcar todo en fichas resúmenes.
- Rúbricas: Antes del primer y del segundo parcial los alumnos deben de realizar una rúbrica en la cual se solicita como estructura mínima la siguiente: · título · temas · objetivos de la investigación · criterios de evaluación y niveles; que permitan determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en tareas específicas. Esto permitirá que cada alumno pueda evaluar metacognitivamente en donde se encuentra previo a la presentación al parcial formal.
 - Mapas Conceptuales: como trabajo integrador al final del cuatrimestre se les pedirá a los alumnos que teniendo en cuenta los conceptos de la evaluación auténtica realicen en la herramienta Popplet un mapa conceptual con todos los conceptos teóricos, clases, bibliografía y las clases prácticas. Para realizar esta actividad se basarán en las fichas que armaron para el portfolio. Esto permitirá tener una visión macro y sinérgica de toda lo visto en la materia.

5. Conclusiones

A través del presente trabajo, se ha podido demostrar la importancia que tiene el hecho de considerar la evaluación como parte integral de la enseñanza y del aprendizaje. Las prácticas evaluativas se alinean con los modos de enseñar y son parte de un proceso. La evaluación debe de concluir siendo un elemento metacognitivo para el alumno. Ese eslabón se construye bajo la base de tres ejes, a saber; que la evaluación sea capaz de integrar el trinomio enseñanza, aprendizaje y evaluación; adherirse a las evaluaciones miradas desde una perspectiva alternativa, evaluaciones auténticas, evaluaciones mediadas por las TICs, a la compensación como estrategia de post-evaluación, que redundarán en beneficio de las trayectorias escolares de los alumnos; y a su vez, la evaluación que reconoce las diferencias individuales de los sujetos de la actividad,

como son los estilos de aprendizaje, los ritmos, las diferentes visiones, intereses, propósitos, conocimientos previos, proyectos de vida, etc.

A través de la búsqueda bibliográfica se ha logrado comprender que la evaluación que permite realizar el proceso de metacognición es la evaluación auténtica. En ella, la evaluación es parte de la planificación y para planificar, se utilizan técnicas como anticipar, prever y programar. La regulación o monitoreo se hace de manera constante en la realización de las herramientas acordes a las estrategias planteadas, de forma que puedan modificarse en el camino para buscar las respuestas adecuadas a la tarea cognitiva que enfrenta el alumno. La evaluación se vincula con las técnicas para valorar la calidad de los resultados obtenidos. El uso de preguntas, reformulaciones y cuestionamientos, portafolios, rúbricas, etc., permiten al alumno valorar si la tarea cognitiva realizada es adecuada o no según la demanda del entorno, entendiendo a éste como el entorno áulico y el externo.

La evaluación auténtica incluye una variedad de técnicas de evaluación, entendiendo a éstas, como cualquier instrumento, situación, recurso o procedimiento que se utilice para obtener información sobre el proceso. Dentro del análisis que se hizo en este trabajo también se llega a la conclusión de la importancia que tiene la comunicación docente-alumno en todo el proceso evaluativo. Las devoluciones del docente respecto de los resultados de las evaluaciones son altamente significativas, por ello se deben convertir en una práctica constante. Por supuesto que la elección del instrumento adecuado constituye una de las decisiones más importantes para garantizar la dimensión didáctica de la evaluación y, por ello, su construcción debe ser coherente con las habilidades cognitivas que se busca desarrollar, los objetivos que se formulan y las situaciones de aprendizaje que se propongan. Se entiende que todo parte de entender a la evaluación como eslabón metacognitivo y que para que esto sea así se deben de seleccionar cuidadosamente sus estrategias, herramientas, y contemplar sus variables.

Con respecto a la selección de las estrategias más apropiadas para una tarea específica, hay cuestiones de la especificidad del alumnado y del entorno que influyen en la selección de las mismas. En este punto hay que considerar el ambiente áulico, el rol del alumno, y el rol del docente; entre ellos se generará una sinergia que influirá en estrategias y herramientas seleccionadas para llevar a cabo el proceso de metacognición. Las estrategias metacognitivas deben enseñarse de manera explícita, es decir, cada

estudiante debe saber el tipo de estrategia que está empleando, para qué sirve, y cómo puede aplicarla según la tarea cognitiva por enfrentar, de forma tal que pueda tomar las decisiones respecto de cuál es la mejor estrategia a emplear y cuándo aplicarla. Es por esta razón que quienes asumen la labor de enseñar este tipo de estrategias, deben conocerlas y saber guiarlas en los procesos de mediación, con el fin de que se realicen de manera adecuada y consciente, favoreciendo con ello el respeto a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. La enseñanza de la metacognición se hace mediante la transferencia gradual del control del aprendizaje.

La evaluación debe basarse en objetivos y criterios claros; debe ser participativa y formadora, porque los instrumentos deben obligar a los alumnos a realizar procesos mentales complejos y retadores, retroalimentar e indicar cómo superar las deficiencias, requerir el diseño de actividades de evaluación semejantes a las de enseñanza, ser continua, porque sus resultados permiten mejorar la enseñanza. La razón de ser de toda institución educativa es el sujeto que se educa en ella. Por consiguiente, la evaluación se debe visualizar de manera natural en el proceso didáctico, ya que aporta y valora información a partir de las prácticas cotidianas de trabajo, de la realización de las tareas docentes, de la comunicación entre los participantes, con el fin de orientar, regular y promover el aprendizaje. Esto implica, predominio de funciones y finalidades educativas y no de control, calificación y clasificación. Predominio de medios informales de captación de información sobre las vías formales.

Teniendo en cuenta el análisis de campo realizado a través de las encuestas se pudo demostrar que los alumnos pueden lograr ver el elemento metacognitivo y a su vez reconocer que el mismo se replica en métodos, herramientas y estrategias para otras materias.

En relación a las herramientas propuestas para el logro de la metacognición en la materia sistemas administrativos comisión Ana Drisaldi, las mismas están insertas dentro del concepto de evaluación auténtica, se propone utilizar los portafolios, las rúbricas y los mapas conceptuales. Como ya se mencionó la ejecución de éstas herramientas estará íntimamente relacionada con las experiencias previas del alumno, el estilo del docente, y el ambiente áulico.

La realización del cuestionario a diferentes docentes dejó en claro la importancia que tiene el poder formar en el alumno este eslabón metacognitivo, sea que se utilicen unas

herramientas u otras. Trabajar bajo el enfoque de la evaluación auténtica, permite reconocer que la evaluación tiene diversos espacios en los que puede llevarse a cabo, y que el aula es un espacio abierto e interconectado con el contexto. Precisamente este tipo de actividades hacen que los alumnos sientan más de cerca su profesión y comiencen a involucrarse con los problemas propios de su disciplina. Por último pero no menos importante, se resalta que si bien la propuesta didáctica fue diseñada para mejorar las prácticas de aprendizaje de los estudiantes desde la evaluación, también se constituye en una propuesta de enseñanza que puede ser retomada por los docentes, pues se reconoce que una de las mayores ventajas es el aporte transformador que posee al permitir que sean ellos mismos los que se encarguen de sus procesos, además porque se pueden retomar muchos de los fenómenos de la cotidianidad para estudiarlos y convertirlos en actividades de mejoramiento de los aprendizajes.

En síntesis, la propuesta es convertir la evaluación en un proceso permanente de revisión y de análisis de la práctica que se convierta en un eslabón metacognitivo que genere cambios en el alumno. De la misma forma se busca generar procesos de reflexión en los docentes, sobre la coherencia entre la planificación, la evaluación, las formas de evaluar y el modelo docente. De esta manera, la construcción de la propuesta didáctica bajo el modelo de evaluación auténtica, busca como eje principal promover la autonomía intelectual de los alumnos, con el fin de favorecer mayores niveles de responsabilidad con el que se demostrarán los niveles de desempeño, según las competencias de argumentación, espíritu crítico, analítico, interpretación y solución de problemas, que pueden ser abordados desde diferentes situaciones de la vida real y profesional.

6. Referencias bibliográficas

- Ackoff, Russel (1992), *Planificación de la empresa del futuro*, México Limusa
- Álvarez, I. (2005). *Evaluación como situación de aprendizaje o Evaluación auténtica*. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Número 45, 45 – 68
- Anijovich y González (2010), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aique
- Bain, K. (2012). *¿Qué es la buena enseñanza?* Revista de educación, 4(4), 63-74

- Barajas (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*, México, UNAM
- Brown A., (1987) *Metacognition. executive control, self-regulation and other - mysterious mechanisms*, USA, Erlbaum: Hillsdale
- Cappelletti, (2014) *Metacognición y Autonomía Capítulo 3 La autonomía como meta educativa*. [Fecha de consulta: 16 de agosto de 2018] Recuperado de http://virtual.economicas.uba.ar/posgrado/pluginfile.php/3583/mod_resource/content/2/Metacognici%C3%B3n%20y%20Autonom%C3%ADa.pdf
- Castells, M. (2000). *La Sociedad Red*. Versión castellana de Carmen Martínez Gimeno y Jesús Alborés. Madrid, Alianza Editorial, S. A
- Celman, S. (2001). *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?* En de Camilloni, A. R., Celman, S., Litwin, E., & Palou de Maté, M. C. (2001). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (35-66). Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós
- Coll, C. Rochera, M. Onrubia, J. (2007), *De la evaluación continuada hacia la autoregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior*. Comunicación presentada en Tendencias Actuales de la investigación sobre Evaluación Auténtica en secundaria y universidad. Universitat de Girona, 9-10 de Julio, 2007
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile, División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile
- Davini, (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*, Buenos Aires, Santillana
- Drucker, Peter (1976) *La Gerencia Tareas, Responsabilidades Y Prácticas*. Buenos Aires, El Ateneo
- González Monteagudo J., (1998). *La Pedagogía Crítica de Paulo Freire: Contexto Histórico y Biográfico*, Buenos Aires, Editorial del Centro Roveda
- Esquivel, J.M., (2009) *Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada*. En “Evaluación. Avances y desafíos en la evaluación educativa”. Martín, E. y Martínez Rizo, F.- Coordinadores. OEI Madrid, Santillana

- Fenstenmacher Gary, Soltis Jonas, (1998), *Enfoques de la Enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu Editores
- Flórez Ochoa (2000) *Autorregulación, metacognición y evaluación* en Dossier de evaluación, Colombia, Universidad de Antioquia, Acción Pedagógica, Vol.9, N°.1y-2/2000
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid, Ed. Siglo Veintiuno
- Freire P., (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo Veintiuno.
- Freire P., (2008) *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, Buenos Aires, Ed. Siglo Veintiuno
- González Rivero, B. (2008). *Talleres curriculares basados en el enfoque histórico cultural*. Revista Iberoamericana De Educación, 44(7), 1-9. Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2018, Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2186>
- Guitart, Moisés Esteban, (2010), *Los diez principios de la psicología histórico-cultural*. Fundamentos en Humanidades, XI [Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2018] Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812003> ISSN [1515-4467](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18419812003)
- León, G. (2014). *Aproximaciones a la mediación pedagógica*. Revista Calidad en la Educación Superior, 5(1), 135-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>
- Lucarelli, E. (2006). *Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario*. Educação, 27(3)
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Aique
- Marti, E., (1995) *Metacognición: entre la fascinación y el desencanto*. Infancia y Aprendizaje,(72) 23-29
- Mena Lozano, A. y Quiroz Posada, R.E. (2006). *El conocimiento y las relaciones de poder en los procesos docentes educativos*. Unipluriversidad, vol 6, No.1, –Versión Digital, Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín. [Fecha de consulta: 25 de septiembre de 2018] Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12000/10873>

- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En M. Castelló, La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación, Madrid, Edebé
- Mintzberg, H. (1989), *El diseño de las organizaciones eficientes*. Buenos Aires, El Ateneo
- Muñoz Cuenca, G.A.; (2007), *Un nuevo paradigma: La quinta generación de evaluación*, en Laurus. Revista de Educación. Vol. 13, número 23, pp.158-198. Universidad Pedagógica Experimental Liberador. Venezuela
- Naranjo Pereira, María Luisa, (2005). *Perspectivas sobre la comunicación*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2018] Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750218>> ISSN
- Perrenoud, P. (2008), *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue
- ResnickyKlopfer, (1997) *Currículo y Cognición*. Buenos Aires, Aique.
- Sanjurjo, L y Vera, M.T.; (2006), *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones
- San Martí y Jorba, (1995) *Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos*, Madrid, Alambique
- Santos Guerra, M.; (2006), *Evaluación Educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata
- O'Malley, J. Michael, y Lorraine Valdez Pierce. (1996), *Authentic Assessment for English Language Learning: Practical Approaches for Teachers*. Nueva York, Addison - Wesley Publishing
- Popham, W. James (1999), *¿Por qué las pruebas estandarizadas no miden la calidad educativa?* Documento del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Traducción del PREAL de documento originalmente publicado en Educational Leadership, volumen 56, número 6, marzo de 1999. [Fecha de consulta: 16 de septiembre de 2018] Recuperado de:

7. Anexos

Anexo 1 Cuestionarios a profesores de la materia.

Jorge Volpentesta. Jefe de Cátedra Sistemas Administrativos – FCE – UBA.

Profesor titular en UNSAM, UNMDP y UB.

A. ¿Qué entiende Ud. por Metacognición en cuanto a evaluación?

Que el estudiante es capaz de reflexionar sobre lo que está haciendo en el proceso de aprendizaje, cómo lo está haciendo y por qué lo hace, de modo que esta actividad reflexiva genere autodirección y autocontrol, aumentando las posibilidades de lograr aprendizajes significativos.

B. ¿Cuáles son las estrategias a nivel de didáctica que usted utilizó o utiliza para las evaluaciones?

Observación de su performance durante la realización de trabajos grupales desarrollados en el aula; análisis de desempeño; interrogatorio-conversación en función de actividades de resolución de problemas.

C. ¿ConCuál de las herramientas mencionadas en la pregunta anterior siente Ud. que el alumno realiza o que colabora con el alumno en su aprendizaje desde el punto de la metacognición?

Interrogatorio-conversación en función de actividades de resolución de problemas.

D. ¿Entiende que alguna de las herramientas relacionadas con la retroalimentación fueron claves para hacer que los alumnos cambien su formato a la hora de estudiar y por ende su rendimiento en los exámenes? ¿Cuáles?

La más efectiva en ese sentido es la conversación establecida con el estudiante durante el proceso en el que él está en la búsqueda de una solución a una problemática planteada.

E. ¿Entiende Ud. que la pedagogía y la didáctica son claves a la hora de definir el tipo de evaluación que Ud. definió para el curso?

Si, los métodos evaluativos están diseñados en función de las actividades didáctico-pedagógicas establecidas en cada oportunidad.

F. ¿A nivel suyo como docente Ud. utiliza la metacognición para la planificación de sus clases?

Si.

G. Si su respuesta fue afirmativa en la pregunta 8, ¿cómo?

Básicamente busco que el estudiante vaya involucrándose en los temas, los que una vez analizados desde su visión básica, se van revisitando con un nivel mayor de abstracción y aplicación a través de un curriculum espiralado

H. ¿Desea agregar algo más respecto del tema metacognición que no se haya preguntado?

No

Antonio Fovakis. Profesor titular con 40 años de experiencia en las siguientes casas de estudios: FCE – UBA, Universidad de Morón, Bar Ilán, Eseade, UB Maimónides, IURP y UAI

A. ¿Qué entiende Ud. por Metacognición en cuanto a evaluación?

A mi modo la practico involucrando al alumno en su realidad a partir del conocimiento del tema, en cuanto a como lo utilizaría en un ejemplo en su vida profesional o diaria.

B. ¿Cuáles son las estrategias a nivel de didáctica que usted utilizó o utiliza para las evaluaciones?

Yo utilizo esta técnica para dar clase, pero no para evaluar, salvo en el caso de la respuesta 3.

Lo que hoy se llama metacognición, es para mí un modo de lograr internalizar los temas por mis alumnos a partir de técnicas variadas que lo involucran en el conocimiento, despertando en él vivencias movilizantes mientras desarrollo mis clases, y relacionando con temas de la vida profesional real a través de disertantes invitados los distintos contenidos de la materia.

C. ¿Con Cuál de las herramientas mencionadas en la pregunta anterior siente Ud. que el alumno realiza o que colabora con el alumno en su aprendizaje desde el punto de la metacognición?

De una manera indirecta con el desafío casi rayano en la provocación que hace que inmediatamente se movilice.

D. ¿Entiende que alguna de las herramientas relacionadas con la retroalimentación fueron claves para hacer que los alumnos cambien su formato a la hora de estudiar y por ende su rendimiento en los exámenes? ¿Cuáles?

Con la mencionada en la pregunta anterior.

E. ¿Entiende Ud. que la pedagogía y la didáctica son claves a la hora de definir el tipo de evaluación que Ud. definió para el curso?

Sí. Sin el ejercicio de la pedagogía y la didáctica, para las cuales la metacognición es solamente una de las variables a tener en cuenta, no se puede enseñar ni evaluar. Insisto en mi caso en la respuesta al punto 3

F. ¿A nivel suyo como docente Ud. utiliza la metacognición para la planificación de sus clases?

No. Me surge espontáneamente en el desarrollo de las clases por la experiencia y el conocimiento que tengo de los alumnos. Con cada uno en particular los métodos son distintos y usando técnicas individuales diversas, despierta la curiosidad y la participación de sus compañeros que también son objeto del aprendizaje

G. Si su respuesta fue afirmativa en la pregunta 8, ¿cómo?

N/A

H. ¿Desea agregar algo más respecto del tema metacognición que no se haya preguntado?

No

Fabiana Ortiz. Ayudante en el Curso de Sistemas Administrativos FCE – UBA. Además es Profesora titular en UADE, UB, Universidad Maimónides, Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios.

A. ¿Qué entiende Ud. por Metacognición en cuanto a evaluación?

La evaluación como herramienta a través de la cual el alumno puede tomar consciencia del conocimiento adquirido y del proceso mediante el cual se adquirió, así como la consciencia de lo no aprendido y de las dificultades que impidieron su comprensión.

B. ¿Cuáles son las estrategias a nivel de didáctica que usted utilizó o utiliza para las evaluaciones?

Preguntas de opción múltiple, verdadero/falso, frases para completar, preguntas abiertas para desarrollar un concepto teórico, preguntas sobre relaciones entre conceptos teóricos (semejanzas o diferencias), ejercicios prácticos de aplicación.

C. ¿Con Cuál de las herramientas mencionadas en la pregunta anterior siente Ud. que el alumno realiza o que colabora con el alumno en su aprendizaje desde el punto de la metacognición?

Preguntas sobre relaciones entre conceptos teóricos (semejanzas o diferencias), ejercicios prácticos de aplicación.

D. ¿Entiende que alguna de las herramientas relacionadas con la retroalimentación fueron claves para hacer que los alumnos cambien su formato a la hora de estudiar y por ende su rendimiento en los exámenes? ¿Cuáles?

Sí. La revisión individual con el alumno de su examen, haciendo un análisis de las fallas y reflexionando sobre el origen de las mismas y las opciones para corregirlas.

E. ¿Entiende Ud. que la pedagogía y la didáctica son claves a la hora de definir el tipo de evaluación que Ud. definió para el curso?

Sí.

F. ¿A nivel suyo como docente Ud. utiliza la metacognición para la planificación de sus clases?

Sí.

G. Si su respuesta fue afirmativa en la pregunta 8, ¿cómo?

Diseñando ejercicios prácticos de aplicación para realizar un análisis crítico de la teoría, buscando solución a diferentes problemas y pidiendo justificación de las respuestas.

H. ¿Desearía agregar algo más respecto del tema metacognición que no se haya preguntado?

No.

Anexo 2 Análisis de campo

Análisis FCE Metacognición Sistemas Administrativos

* Requeridas

Indique su nombre y apellido - Opcional

1. Indique en que rango etario se encuentra. *

- Entre 20 y 25 años
- Entre 26 y 35 años
- Mayor a 36 años

2. Ud. trabaja? *

- Si
- No

3. ¿Cuántas materias está cursando este cuatrimestre? *

- 1
- 2
- 3

4. ¿Ud. está recursando la materia? *

- Si
- No

5. ¿La Bibliografía le pareció adecuada en cantidad? *

- Si
- No

6. ¿Respecto de los autores cual le costó más interpretar? *

- Drucker
- Minzberg
- Ackoff
- Robbins

7. ¿Las clases adicionales para colaborar con la comprensión de la lectura le fueron útiles? *

- Si

No

8. Para dichas clases ¿Ud. había leído lo requerido? *

Si

No

Parcialmente la mitad de lo solicitado

9. El formato de las clases respecto de ser orientadoras y no 100% teóricas, le pareció correcto? *

Si

No

10. ¿Cree que este formato le ayudo en el proceso del auto aprendizaje teniendo como base la bibliografía? *

Si

No

11. ¿El tiempo en los parciales fue el correcto? *

Si

No

12. ¿En el parcial las preguntas intentaban que Ud. realice un trabajo de relación de temas, cree Ud. que la metodología de las clases colaboró con que Ud. pudiera responder el parcial? *

Bastante

Algo

Poco

Nada

13. ¿Hoy habiendo terminado la cursada reconoce que hubo un trabajo de metacognición evaluativa en su caso? *

Si

No

14. ¿Entiende que ese trabajo de metacognición evaluativa le servirá a la hora de estudiar otras materias? *

Si

No

15. ¿Qué estrategias siente que le sirvieron o le serviría para la metacognición respecto de la evaluación? *

Rechacer los exámenes en clase

Hacer mapas conceptuales para estudiar

Revisar con otro compañero los errores en los ejercicios o bien las dudas de la teoría

Releer la bibliografía o el material teórico

16. ¿A nivel del profesor qué estrategias utilizadas sintió que le sirvieron? Detalle *

17. ¿Qué estrategias pudiera haber utilizado el profesor que Ud. cree que le hubieran servido?

Rúbricas

Portfolio

Mapas Conceptuales

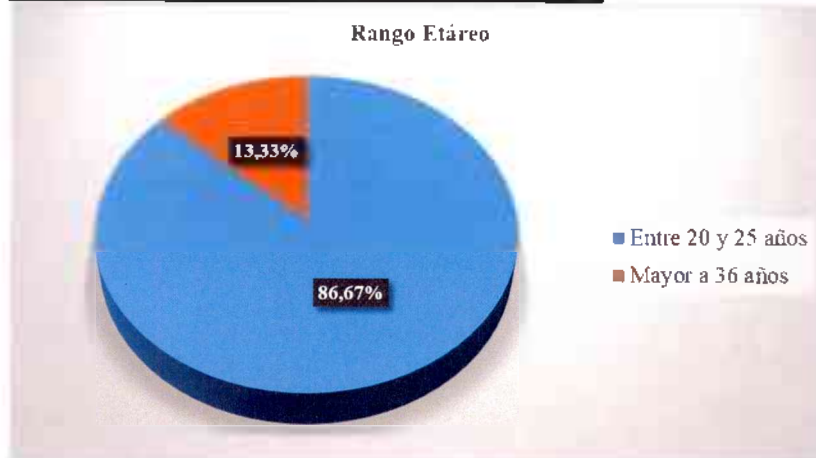
Evaluaciones Orales

Otras

Resultado del cuestionario y gráficos.

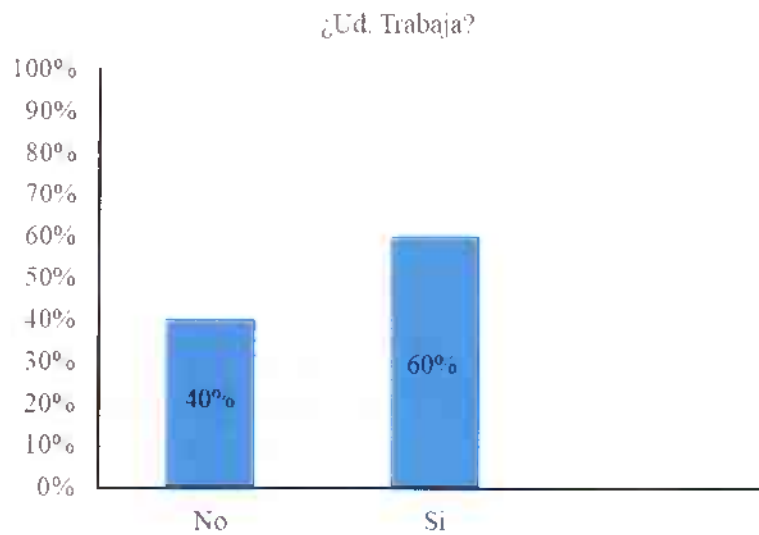
1. Indique en que rango etario se encuentra.

Indique su rango etáreo	Porcentaje
Entre 20 y 25 años	86,67%
Mayor a 36 años	13,33%
Total general	100%



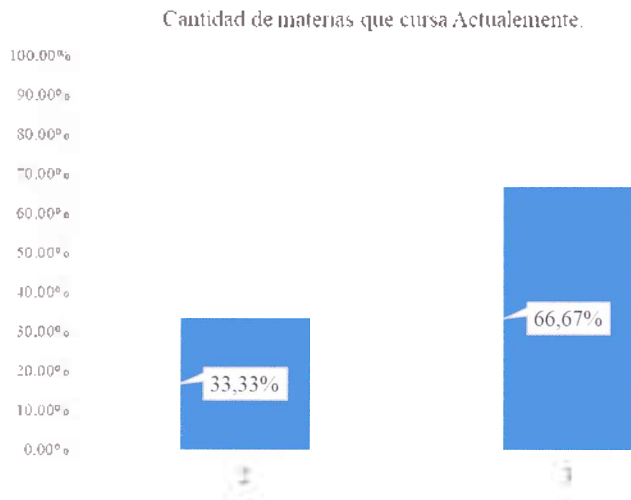
2. Ud. trabaja?

¿Ud. Trabaja?	Porcentaje
No	40%
Si	60%



3. ¿Cuántas materias está cursando este cuatrimestre?

Cantidad de materias que cursa Actualmente	Porcentaje
2	33,33%
3	66,67%
Total general	100,00%



4. ¿Ud. está recursando la materia?

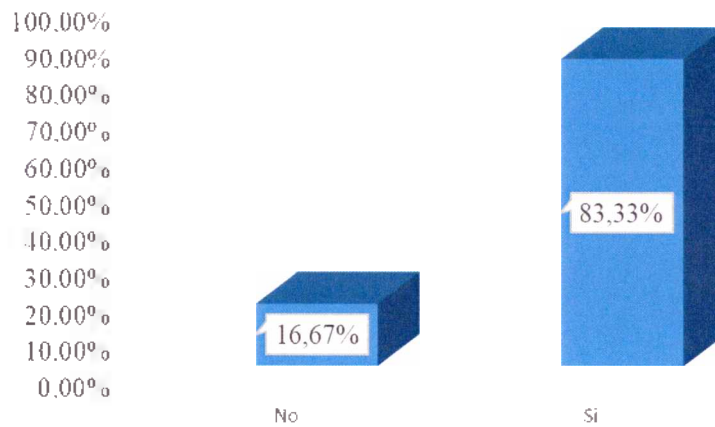
¿Ud. está recursando la materia?	Porcentaje
No	93,33%
Si	6,67%
Total general	100,00%



5. ¿La Bibliografía le pareció adecuada en cantidad?

¿La bibliografía le pareció adecuada en cantidad?	Porcentaje
No	16,67%
Si	83,33%
Total general	100,00%

¿La bibliografía le pareció adecuada en cantidad?



6. ¿Respecto de los autores cual le costó más interpretar?

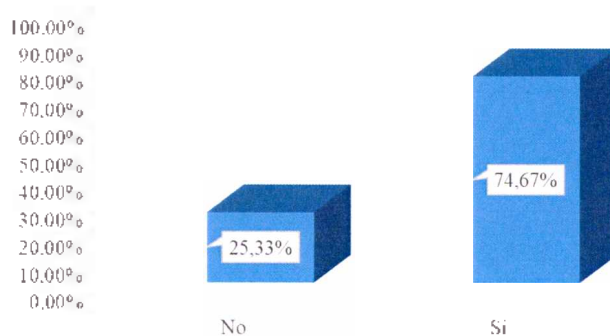
¿Respecto de los autores cual le costó más interpretar?	Porcentaje
Ackoff	49,00%
Drucker	37,00%
Mintzberg	14,00%
Total general	100,00%



7. ¿Las clases adicionales para colaborar con la comprensión de la lectura le fueron útiles?

¿Las clases adicionales para colaborar con la comprensión de la lectura le fueron útiles?	Porcentaje
No	25,33%
Si	74,67%
Total general	100,00%

¿Las clases adicionales para colaborar con la comprensión de la lectura le fueron útiles?



8. Para dichas clases ¿Ud. había leído lo requerido?

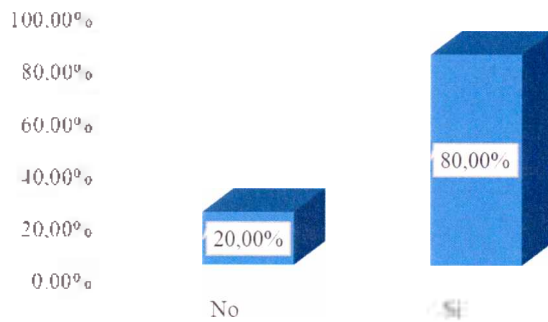
Para dichas clases ¿Ud había leído lo requerido?	Porcentaje
No	22,00%
Parcialmente la mitad de lo solicitado	64,00%
Si	14,00%
Total general	100,00%



9. El formato de las clases respecto de ser orientadoras y no 100% teóricas, le pareció correcto?

El formato de las clases respecto de ser orientadoras y no 100% teóricas, le pareció correcto?	Porcentaje
No	20,00%
Si	80,00%
Total general	100,00%

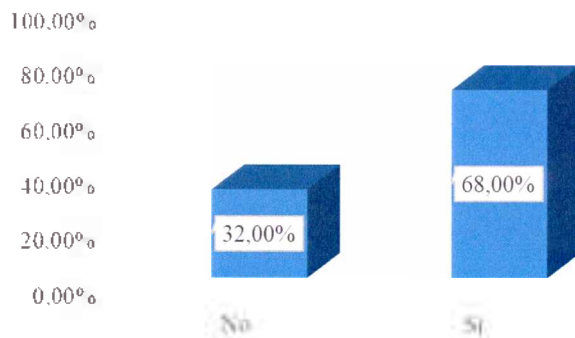
El formato de las clases respecto de ser orientadoras y no 100% teóricas, le pareció correcto?



10. ¿Cree que este formato le ayudo en el proceso del auto aprendizaje teniendo como base la bibliografía?

¿Cree que este formato le ayudo en el proceso del auto aprendizaje teniendo como base la bibliografía?	Porcentaje
No	32,00%
Si	68,00%
Total general	100,00%

¿Cree que este formato le ayudo en el proceso del auto aprendizaje teniendo como base la bibliografía?



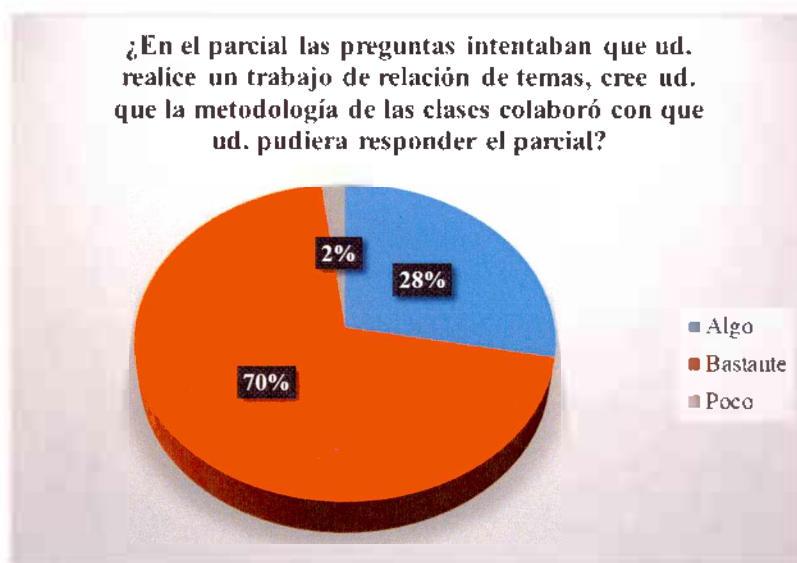
11. ¿El tiempo en los parciales fue el correcto?

¿El tiempo en los parciales fue el indicado?	Porcentaje
No	24%
Si	76%



12. ¿En el parcial las preguntas intentaban que Ud. realice un trabajo de relación de temas, cree Ud. que la metodología de las clases colaboró con que Ud. pudiera responder el parcial?

¿En el parcial las preguntas intentaban que ud. realice un trabajo de relación de temas, cree ud. que la metodología de las clases colaboró con que ud. pudiera responder el parcial?	Porcentaje
Algo	28,00%
Bastante	70,00%
Poco	2,00%
Nada	0,00%



13. ¿Hoy habiendo terminado la cursada reconoce que hubo un trabajo de metacognición evaluativa en su caso?

¿Hoy habiendo terminado la cursada reconoce que hubo un trabajo de metacognición evaluativa en su caso?	Porcentaje
No	16,00%
Si	84,00%
Total general	100,00%



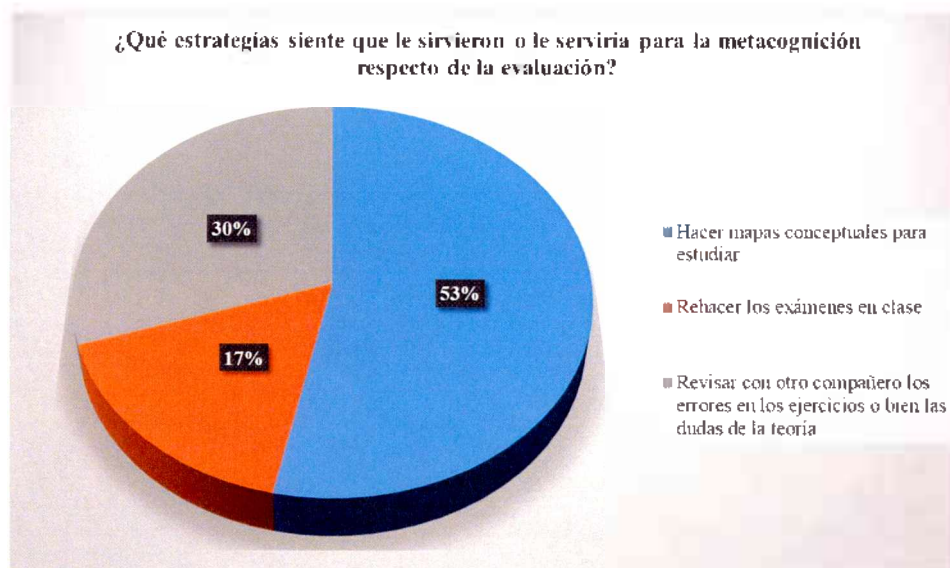
14. ¿Entiende que ese trabajo de metacognición evaluativa le servirá a la hora de estudiar otras materias?

¿Entiende que ese trabajo de metacognición evaluativa le servirá a la hora de estudiar otras materias?	Porcentaje
No	11,00%
Si	89,00%
Total general	100,00%



15. ¿Qué estrategias siente que le sirvieron o le serviría para la metacognición respecto de la evaluación?

¿Qué estrategias siente que le sirvieron o le serviría para la metacognición respecto de la evaluación?	Porcentaje
Hacer mapas conceptuales para estudiar	53,33%
Rehacer los exámenes en clase	16,67%
Revisar con otro compañero los errores en los ejercicios o bien las dudas de la teoría	30,00%



16. ¿A nivel del profesor qué estrategias utilizadas sintió que le sirvieron? Detalle.

Se detallan las respuestas:
Buscarle relación o hacer comparación con distintos temas no solo con organizaciones sociales.
Ejemplos en la realidad.
Clases de Teoría y Práctica, no únicamente teoría.
El haber explicado cada tema en clase y después ir relacionándolo con el resto de los temas y la bibliografía.
El hecho de que la clase se diera en torno a los aportes que íbamos haciendo los estudiantes.
No era una simple exposición teórica sino que, en base a lo leído, la clase estaba dirigida hacia y a partir de las dudas. Las relaciones surgían del mismo debate. Los detalles se iban definiendo de manera dinámica
Estar predispuesta a responder dudas coherentes.
Ceder las clases necesarias cuando lo que necesitábamos reforzar era la práctica. Y "ablandarse" (en el mejor de los sentidos) luego del primer parcial.
Las diferentes comparaciones y relaciones entre autores
Releer la bibliografía hasta entender
Una herramienta útil fue que nos haya facilitado los puntos principales a tener en cuenta a la hora de afrontar la bibliografía.

17. ¿Qué estrategias pudiera haber utilizado el profesor que Ud. cree que le hubieran servido?

¿Qué estrategias pudiera haber utilizado el profesor que ud. cree que le hubieran servido?	Porcentaje
Mapas Conceptuales	34.00%
Portafolios colaborativos	23.00%
Rúbricas	41.00%
Evaluaciones Orales	2.00%
Otras	0.00%

