



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

CONLAD



FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

ANALES CONLAD 2022

ISSN on line

2451-6589

Volumen I

Equipo Editorial:

Dra. Nilda C. Tañski

Mg. Elsa Ibarra

Colaboradora:

**Lic. María Vanesa
Romero.**

Periodicidad Anual

8° CONGRESO

**LATINOAMERICANO DE
ADMINISTRACIÓN**

11° ENCUENTRO

**INTERNACIONAL DE
ADMINISTRACIÓN DE LA REGIÓN
JESUÍTICO GUARANÍ**

**Lema: "La Administración ante los retos de los nuevos escenarios y el
Administrador como factor estratégico en la innovación, tecnología y
management"**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES - FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS

Teléfono: 0376 – 4480006. Fax. 0376 – 4480988 Correo Electrónico:

conlad.fceunam@gmail.com ; conlat@fce.unam.edu.ar;

www.fce.unam.edu.ar; <https://conlad.fce.unam.edu.ar/>

UNA PRÁCTICA DE EVALUACIÓN ALTERNATIVA APLICADA A UNA ASIGNATURA DE LAS CIENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN

Franchini Noelia Beatriz

noeliabfranchini@gmail.com

Krejci Ethel Noemí

ethelkrejci@hotmail.com

Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste

RESUMEN

El plan de estudio de la carrera de Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas (FCE) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) establece como criterios generales de evaluación la implementación de una evaluación auténtica, incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje, que supere la evaluación de contenidos conceptuales asimilados para evaluar también habilidades, procedimientos y actitudes acordes con las estrategias de enseñanza adoptadas y con el perfil del graduado. Es por ello que el presente trabajo se propone mostrar la aplicación de una prueba piloto de evaluación que aporte a un aprendizaje más genuino y permita nutrir a los docentes de herramientas para evaluar de manera más objetiva los aprendizajes de sus estudiantes.

PALABRAS CLAVE: evaluación formativa, competencias, retroalimentación, rúbrica.

ABSTRACT

The study plan of the Bachelor of Administration career of the School of Economics of the Universidad Nacional del Nordeste establishes as general evaluation criteria the implementation of an authentic evaluation, incorporated into the teaching-learning process, which exceeds the evaluation of assimilated conceptual contents to also evaluate skills, procedures and attitudes in accordance with the teaching strategies adopted and with the profile of the graduate. That is why the present work intends to show the application of a pilot evaluation test that contributes to a more genuine learning and allows teachers to be provided with tools to more objectively evaluate their students' learning.

KEYWORDS: formative assessment, competencies, feedback, rubric.

INTRODUCCIÓN

Para comprender por qué y para qué se evalúa de la manera que se hace, es necesario resolver la diferencia existente entre lo que esperan docentes y estudiantes de la evaluación.

La evaluación es una temática que interpela a los docentes constantemente, y en ese proceso, se deben proponer nuevas y distintas herramientas que permitan al estudiante recibir una retroalimentación adecuada de su proceso de aprendizaje.

Es común escuchar que los alumnos orienten su aprendizaje en función al qué y al cómo se evaluará, siendo por ello necesario orientar la enseñanza hacia lo que el alumno debe aprender, estableciendo y comunicando a priori cuáles serán las estrategias y los contenidos de evaluación.

Sin embargo, vemos en muchos casos, que aun cuando se producen ajustes significativos en los procesos de enseñanza, la modificación de las estrategias e instrumentos de evaluación suele quedar rezagada, por lo que se decidió implementar un nuevo sistema de evaluación incorporado al proceso de enseñanza con sus propios instrumentos y que a su vez permita evaluar las competencias requeridas.

El actual plan de estudios (PE) de la carrera de Licenciatura en Administración de la FCE de la UNNE —puesto en vigencia a partir del ciclo lectivo 2018—, define criterios generales para la enseñanza y evaluación que, si bien son orientativos, establecen un direccionamiento hacia una evaluación formativa, incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje. Acentúa la importancia que merece la retroalimentación en las evaluaciones, como así también la oportunidad para que puedan generarse competencias cognitivas y actitudes favorables para la autoevaluación y coevaluación en los



estudiantes a través de diversas estrategias.

En esta misma línea, las estrategias de evaluación definidas en el programa de la asignatura Sistemas Administrativos¹ (en la cual se aplicó la propuesta), establece que “Las evaluaciones sumativas, necesarias para acreditar la materia, (...) se espera sean sólo un proceso formal de ratificación y documentación de los logros alcanzados y ya conocidos de antemano”. Esta afirmación refuerza la utilización de una evaluación formativa, que permita relevar a su vez información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de los resultados obtenidos en los exámenes.

Planteado así el marco, se abre la posibilidad de emplear procedimientos alternativos de evaluación a los tradicionales, donde la autoevaluación y la retroalimentación unida a la ya conocida heteroevaluación, contribuyan a un aprendizaje potente, genuino y nutran a los docentes de otras herramientas para evaluar de manera más objetiva, los aprendizajes de sus estudiantes.

El objetivo del presente trabajo consiste en narrar una experiencia piloto de evaluación formativa implementada en la asignatura Sistemas Administrativos durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2022, y ser un aporte innovador para aquellos docentes que pretendan superar la evaluación de contenidos conceptuales asimilados para evaluar también habilidades y procedimientos, así como las aptitudes acordes al perfil del graduado y a las estrategias de enseñanza adoptadas.

Coincidimos con Mendoza et al. (2021) quien afirma que no existe manera de saber el avance auténtico del aprendizaje de sus estudiantes si no se realiza una evaluación formativa y si no son utilizados otros mecanismos para obtener información de ese proceso.

MARCO TEÓRICO

La evaluación

El proceso evaluativo, como práctica necesaria y habitual en el proceso de enseñanza, no se encuentra exenta de discusiones. Así lo expresa Perrenoud cuando refiere a las posturas críticas hacia su severidad o, por el contrario, hacia cierta laxitud. Otros hacen mención a lo injusto, lo confuso o a la falta de transparencia de los procedimientos o los criterios de evaluación. Todo ello lleva a la necesidad de pensar un modelo que, apelando a instrumentos de evaluación confiables y a la determinación de criterios transparentes, permita lograr objetividad en la emisión de juicios de valor (Perrenoud, 2008).

La evaluación considerada como “formativa” es la que permite obtener evidencias acerca del aprendizaje de los estudiantes durante el proceso, por considerar que está incorporada naturalmente al proceso de enseñanza aprendizaje.

Los datos obtenidos en ese “durante” serán usados para identificar el nivel de aprendizaje real del estudiante, permitiendo a su vez adaptar la clase para ayudarlos a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

Olivos (2011) plantea que si lo que se pretende es una formación integral de los estudiantes, la evaluación también debe compartir esa intención y en ese proceso, deben contemplarse competencias cognitivas, procedimentales, actitudinales y valores puestos en juego por aquellos durante el desarrollo de las actividades y exámenes planteados (pp. 44). Los diferentes modos y formas de representar el conocimiento, la existencia de diferentes tipos de inteligencias, estilos y ritmos de aprendizaje deben ser contemplados a través de diversas maneras de evaluar incluyendo la heteroevaluación, autoevaluación y a la evaluación entre pares (Álvarez citado por Olivos, 2011).

La utilización de evaluaciones novedosas, superadoras de las clásicas pruebas y exámenes donde solo evalúa el docente, permiten repensar no solo qué se espera de la evaluación, sino también realizar una reflexión sobre cómo se la

¹ Resolución 404 de 2018 [Universidad Nacional del Nordeste]. Por la cual se aprueba el programa de la asignatura Sistemas Administrativos de la Facultad

de Ciencias Económicas de la UNNE. 1 de noviembre de 2018.

realiza y a través de qué instrumentos, además de tener en cuenta los factores determinantes para su posible realización.

Mendoza et al. (2021) si bien aborda su trabajo de investigación sobre los efectos de la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje, hace una interesante mención a la resistencia al cambio de la cultura evaluadora sumativa de los docentes, como también a la falta de políticas institucionales en ese sentido (Ponce & Marcellino, citado por Mendoza), considerándolas como las principales causas de la ausencia de tales procesos evaluativos. Afirma a su vez, que no existe manera de saber el avance auténtico del aprendizaje de sus estudiantes si no son aplicadas por los docentes.

En el mismo escrito, hace referencia a diversos autores como sustento de su investigación los cuales plantean la gran cantidad de docentes que no realizan tales procesos evaluativos porque no están habituados a su uso o porque existe cierta confusión entre la concepción de la evaluación como práctica pedagógica y el método de calificación final (López, Manrique, & Vallés, citado por Mendoza).

Anijovich (2009) sostiene que, si bien en diversas investigaciones hay excelentes ejemplos de instrumentos que combinan la evaluación formativa y la sumativa, la realidad es que aparecen “divorciadas” en la práctica cotidiana. Pero el avance en este sentido está dado por la aparición de las rúbricas que combinan lo cualitativo con lo cuantitativo; permitiendo no solo la unión de estos dos aspectos sino también tener una información más completa de los aprendizajes tanto para el docente como para los alumnos (pp. 46-47).

Otra condición que debe darse para que la evaluación mejore el aprendizaje es lograr el involucramiento del estudiante en su aprendizaje. Dar la opción de elegir y aplicar lo aprendido no solo permiten dar cuenta del saber declarativo, sino que también muestran

desempeños al resolver problemas identificados a través de instrumentos de recolección de datos que ellos mismos definen y elaboran.

Las competencias y el plan de estudios

El término competencias tiene muchas acepciones según diferentes autores, aunque mayoritariamente hacen referencia a las habilidades profesionales que es de esperar vayan adquiriendo los estudiantes durante su transitar por la universidad.

Se toma como referencia la definición de Riesco González (2008) quien enuncia que ser competente requiere la conjunción de varias capacidades: conocimiento conceptual (teorías, modelos, constructos, etc.); saber hacer (aplicar instrumentos o procedimientos) y saber actuar, asumiendo un compromiso personal con ciertos valores y actitudes hacia el trabajo.

La estructura curricular del Plan de estudios de la carrera de grado de Licenciatura en Administración de la FCE de la UNNE, adopta un plan de formación por competencias, que se espera puedan desarrollar los futuros graduados durante su formación académica. Estas son²:

1. Comprende la realidad socioeconómica y los fenómenos jurídicos y políticos del medio donde actúa, considerando los métodos de las ciencias sociales y teniendo en cuenta aspectos éticos y culturales.
2. Utiliza el pensamiento crítico en el análisis, planeamiento, gestión, evaluación, control y desarrollo organizacional.
3. Aplica metodologías y herramientas financieras, de comercialización, de gestión del talento humano y de la producción en función a la estrategia organizacional.
4. Organiza, dirige e integra equipos de trabajo orientados al cumplimiento de objetivos.
5. Toma decisiones para la resolución de los problemas relacionados con la administración de las organizaciones.
6. Integra las competencias generales desde

² Plan de estudios vigente de la carrera de grado de Licenciatura en Administración, aprobado por Resolución de Consejo Superior UNNE Nro. 1121 de 2017, en el cual se define el perfil del graduado,

así como las competencias generales a nivel de plan de estudios y las competencias a desarrollar por ciclos (común y profesional).



una perspectiva estratégica teniendo en cuenta aspectos éticos, culturales y la realidad del entorno.

Por otra parte, el perfil de graduado contempla una formación (...) que les permita tener capacidad para enfrentar los retos y cambios de las nuevas tendencias en el campo de la administración, con una visión estratégica y sentido humanista, aplicando las técnicas y herramientas administrativas a partir de un enfoque sistémico en el manejo de recursos, con valores éticos y comprometidos con su entorno. Asimismo, dispondrá de una formación que le permita desarrollarse profesionalmente con una visión integral para el diseño, creación, desarrollo y gestión de todo tipo de organizaciones con fuerte inclinación al trabajo en equipo.

Según Beraza y Enjo (2019) teniendo en cuenta que la obtención de un título habilita al estudiante al ejercicio de la profesión, debe tenerse en cuenta el perfil del graduado y las competencias que este debe adquirir al concluir con su paso por la esfera universitaria y allí es donde las competencias juegan un lugar preponderante, y la forma de evaluarlas debe estar acorde con las evidencias que deben obtenerse para certificar que fueron efectivamente adquiridas.

Por otra parte, no menos importante, la evaluación debe ser lo más objetiva posible, puesto que al hacerlo se está emitiendo un juicio de valor, basándose en datos que se transforman en evidencias de aprendizaje.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA

La experiencia de evaluación se aplicó a grupos de alumnos que cursaron la asignatura Sistemas Administrativos bajo un régimen que les permite promocionar la materia a través del cumplimiento de requisitos como la obligatoriedad de asistencia en el cursado, aprobación de dos exámenes parciales con nota superior a 7 y la elaboración, presentación y defensa de un trabajo final integrador (TFI).

Para la realización de la presente propuesta se partió de la concepción de que el alumno

aprende de lo que hace, en la posibilidad de integrar los conocimientos previos y los que van adquiriendo a casos concretos de la vida real.

Diaz Barriga (2013) expresa que el debate didáctico actual pasa por enfatizar la responsabilidad del docente en la elaboración de propuestas de enseñanza que incorporen a la evaluación en el mismo proceso. Dichas propuestas deben contemplar la realización de actividades secuenciales que, a su vez, permitan a los estudiantes crear situaciones promotoras de aprendizajes significativos como hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir, en la gestación de su proceso de aprender.

En este caso particular, se hará referencia a la secuencia de elaboración del TFI cuyo objetivo consistió en posibilitar a los estudiantes la construcción de relaciones entre los distintos conceptos, su aplicación práctica y su integración con el medio. Se plantearon entregas parciales de avances con un proceso de retroalimentación planificada y oportuna.

La secuencia didáctica planteada es considerada como un plan de acción que elabora el docente para alcanzar los objetivos de aprendizaje definidos previamente y establece orientaciones para la evaluación, en este caso, mediante la utilización de una rúbrica (Tabla 1) con indicadores considerados como relevantes.

Una vez realizada la entrega del TFI, cada estudiante realizó una última actividad de carácter obligatoria que formó parte de su proceso de autoevaluación (Anexo I). En la misma pudo realizar comentarios, sugerencias y opinar respecto de su experiencia personal en las diferentes actividades realizadas durante el cuatrimestre.

Del Trabajo Final Integrador

Contenidos generales que incluye:

Administración, los sistemas administrativos, estructura organizacional, procedimientos y procesos.

Los objetivos de aprendizaje:

- Promover un razonamiento crítico que permita a los estudiantes reflexionar y generar elementos de juicio y herramientas para la comprensión de los distintos tipos de

- organizaciones, considerando sus estructuras, sus procedimientos y procesos, de modo tal de poder diagnosticar problemas organizativos.
- Comprender la interrelación de las distintas actividades que se desarrollan en las organizaciones y la necesidad de su formalización estructural, tomando conocimiento sobre la importancia de disponer de los instrumentos formales organizativos para una adecuada gestión de las mismas.

Línea de secuencia didáctica	
<i>Momento 1: al inicio del cursado</i>	<p>Puesta a disposición de la consigna del TFI junto con la rúbrica (Tabla 1) que define la modalidad de trabajo grupal y la libre elección de una organización sobre la cual realizar el trabajo.</p> <p>La rúbrica incorporó criterios de evaluación y competencias a alcanzar, por ejemplo, la participación en clase, en el trabajo grupal y en la defensa del TFI (actitud); la correcta elección y confección de los instrumentos de recolección de datos (procedimental) y la realización de la propuesta en base a un análisis de los datos obtenidos a través de ellos.</p>
<i>Momento 2: durante el cursado</i>	<p>Propuesta de aplicación de una metodología de trabajo que, en palabras de Volpentesta (2007) posibilita realizar una labor ordenada y sistemática, permitiendo la utilización oportuna y correcta de las técnicas y herramientas que se necesitan Volpentesta (2007, p. 193).</p> <p>Esta metodología incluyó la contextualización de la organización seleccionada, relevamiento de la parte estructural y de procedimientos a través la recolección de datos, su diagnóstico y una propuesta de mejora.</p> <p>Alcain y Carro (2020) indican que el diseño de una estructura organizacional es el proceso mediante el cual se construye o modifica la estructura de una organización con la finalidad de obtener los objetivos propuestos (Alcain y Carro, 2020, p. 178). Se planteó diseñar y analizar la estructura orgánica de la organización seleccionada, identificando los tipos de relaciones formales de autoridad, tipos de departamentalización, niveles jerárquicos, factores que tienden a la centralización y descentralización.</p> <p>La segunda consigna consistió en identificar, describir y analizar un procedimiento administrativo a través del cual los alumnos puedan precisar la secuencia en la realización de las tareas, la eficiencia en el uso de los recursos, la evaluación continua y la corrección de desvíos detectados (Vázquez, 2014, p. 20).</p> <p>Se realizaron tutorías presenciales y virtuales con la finalidad de guiar el proceso de elaboración de la propuesta, previendo entregas parciales, que se correspondieron con retroalimentaciones escritas por parte de los docentes.</p>
<i>Momento 3: actividad de cierre</i>	<p>Defensa y exposición final.</p> <p>Se contempló la capacidad de exponer y debatir ideas en público, así como la capacidad de relacionar e integrar todos los contenidos desarrollados en la asignatura. Se planteó una autoevaluación (Anexo I) que permitió al estudiante juzgar sus propios logros respecto a la actividad planteada y a los docentes revisar sus prácticas.</p>

La estructura básica de un proceso evaluativo incluye las etapas propias del proceso administrativo: se planifica, se ejecuta, se controla y se ajusta en base a la información obtenida, cotejando los desempeños del estudiante contra parámetros previamente establecidos que son los criterios de evaluación.

En ese proceso, la retroalimentación juega un papel trascendental que alimenta el circuito, por cuanto permite ir realizando ajustes a lo planificado.

CONCLUSIONES

A través de la propuesta de TFI y la evaluación consecuente, se intentó propiciar la adquisición y desarrollo de competencias específicas por parte de los estudiantes en relación a los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje definidas.

Consideramos a la propuesta como un avance hacia una evaluación integradora, incorporada al proceso de enseñanza aprendizaje, que permite al estudiante desarrollar mecanismos dirigidos a alcanzar sus metas y al docente, mejorar su práctica.

Algunas de ellas son las enunciadas seguidamente:

- La opción de elegir sobre qué organización trabajar y aplicar lo aprendido les permitió dar cuenta de un saber declarativo.
- La capacidad de búsqueda, análisis interpretativo y uso de información. Ordenamiento y sistematización de los datos recabados.
- El pensamiento crítico y búsqueda de perspectivas diferentes en el análisis de sistemas administrativos.
- La muestra de desempeño al identificar y resolver problemas organizacionales a través de instrumentos de recolección de datos que ellos mismos definieron y elaboraron.
- La integración de equipos de trabajo orientados al cumplimiento de objetivos.
- La capacidad de toma de decisiones en la resolución de problemas vinculados con las organizaciones
- Las habilidades y/o destrezas de comunicación a través de la exposición oral y escrita.

Beraza y Enjo (2019) plantean que la evaluación siempre tendrá su residuo de subjetividad porque siempre incluirá un juicio de valor. En este sentido, a través del uso de la rúbrica y de las retroalimentaciones permanentes, se pretendió acercarse a una evaluación lo más objetiva posible y a su vez

servir de insumo para repensar las estrategias de enseñanza aprendizaje futuras.

Coincidimos también en que la cuestión está en minimizar los efectos de esa subjetividad y en evitar la incertidumbre que generan las evaluaciones muy dependientes del contexto y/o del evaluador de turno.

REFERENCIAS

- Alcain M. y Carro, I. B. (2010). Estructura Organizacional. Cultura Organizacional en Bonatti P. (Coord.), *La administración del Siglo XXI: organizaciones transformadoras*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires (pp. 173- 200). Pluma Digital Ediciones.
- Anijovich, R. (2009) Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf
- Beraza, M. Á. Z., & Enjo, L. L. (2019). El desafío de evaluar por competencias en la universidad. Reflexiones y experiencias prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29-48.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México, consultada el, 10(04), 1-15.
- Mendoza, S. T. B., Cedeño, J. A. M., Espinales, A. N. V., & Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.
- Olivos, T. M. (2011). Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI. *Perspectiva educacional*, 50(2), 26-54.

Perrenoud, P. (2008). De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas, Buenos Aires: Colihue.

Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4704/31129_2008_13_04.pdf

Vázquez, J. R. (2014). *Cursogramas y tecnologías disruptivas. Procedimientos y control interno en la era digital*. 1ra Ed. Edición. Fondo editorial consejo. Buenos Aires.

Volpentesta, J. R. (2007). *Organizaciones, procedimientos y estructuras*. Osmar D. Buyatti. 2da. Edición. Buenos Aires

Tabla 1 - Rúbrica para la evaluación del trabajo final integrador

Criterios de evaluación	Excelente (10)	Satisfactorio (8)	Suficiente con aspectos a mejorar (6)	Requiere revisión completa (0)
Pertinencia de la propuesta de estructura y procedimiento y vinculación con los contenidos teórico/prácticos	La propuesta de estructura y procedimiento es pertinente, evidencia un análisis profundo y coherente del caso analizado. Logra demostrar una clara y concreta vinculación de los contenidos teórico/prácticos abordados durante el cursado en el desarrollo de cada etapa. (4 puntos)	La propuesta de estructura y procedimiento es acorde con su análisis diagnóstico, evidencia un buen análisis que es coherente con el caso analizado. Logra demostrar vinculación con algunos contenidos teórico/prácticos abordados durante el cursado en el desarrollo de cada etapa. (3,5 puntos)	La propuesta de estructura y procedimiento si bien es adecuada presenta algunas inconsistencias respecto al diagnóstico realizado. Evidencia cierto análisis, aunque le faltaría profundizar en encontrar más vinculación con los contenidos teórico/prácticos abordados durante el cursado en el desarrollo de cada etapa. (3 puntos)	La propuesta de estructura y procedimiento no es pertinente, no evidencia un análisis profundo y no es coherente con el caso analizado. No logra vinculación concreta entre los contenidos teórico/prácticos abordados durante el cursado. (0 punto)
Correcta elección y confección de los instrumentos de recolección de datos (IRD) para la etapa de relevamiento (tanto para la	La elección del IRD para cada parte es pertinente y concreto. Adjunta el formato y las respuestas/observaciones realizadas. Realiza un análisis profundo de los datos obtenidos, lo que se ve	La elección del IRD para cada parte es adecuado con algunos aspectos a mejorar. Adjunta el formato y las respuestas/observaciones realizadas, efectuando un análisis simple de los datos obtenidos.	La elección del IRD para cada parte es acorde, pero con aspectos a mejorar. Adjunta el formato, pero realiza un análisis básico y	No elige un adecuado IRD para cada parte. No adjunta el formato. No realiza un análisis de los datos obtenidos ni se condice con la propuesta.

Crterios de evaluaci3n	Excelente (10)	Satisfactorio (8)	Suficiente con aspectos a mejorar (6)	Requiere revisi3n completa (0)
parte Estructural como para la de procedimiento) Realiza las Propuestas en base a un an3lisis de los datos obtenidos a trav3s de ellos.	plasmado en las propuestas que realizan. (2,5 puntos)	Existe buena vinculaci3n del an3lisis de datos con la propuesta realizada. (2 puntos)	resumido de los datos obtenidos. Existe poca vinculaci3n entre los datos recabados y la propuesta realizada. (1,5 puntos)	(0 punto)
Participaci3n en las actividades tutoriales programadas (presenciales y virtuales), en el trabajo grupal y en la defensa del TFI	Participa permanentemente durante el desarrollo de las tutorías a trav3s de preguntas y aportes pertinentes y contextualizados. Evidencia actitud proactiva y colaborativa en el trabajo grupal. En la defensa del TFI realiza comentarios que demuestran tener un cabal conocimiento de todas las etapas del proceso y evidencian un an3lisis profundo del caso. (2 puntos)	Participa algunas veces durante el desarrollo de las tutorías a trav3s de preguntas contextualizados. Evidencia actitud colaborativa en el trabajo grupal. En la defensa del TFI realiza comentarios que demuestran conocimiento de todas las etapas del proceso, aunque las evidencias demuestran un an3lisis adecuado, aunque no profundo del caso. (1,5 puntos)	Participa poco durante el desarrollo de las tutorías a trav3s de preguntas algo contextualizados . Evidencia poca actitud colaborativa en el trabajo grupal. En la defensa del TFI realiza escasos comentarios demostrativos del conocimiento de todas las etapas del proceso. Pocas evidencias demostrativas de un an3lisis profundo del caso. (1 punto)	No participa activamente durante el desarrollo de las tutorías. No realiza preguntas y aportes pertinentes y contextualizados . En el trabajo grupal no demuestra actitud proactiva y colaborativa. En la defensa del TFI no aporta con comentarios que demuestran un cabal conocimiento de todas las etapas del proceso ni un an3lisis profundo. (0 punto)
Cumplimiento de las entregas parciales y El trabajo final en tiempo y forma.	Cumple con las entregas parciales y el trabajo final en las fechas y en el formato estipulado. En cada etapa se evidencia lectura profunda de la bibliografía tanto básica	Cumple con las entregas parciales y el trabajo final en las fechas con pequeñas inconsistencias en el formato estipulado. En cada etapa se evidencia lectura	Cumple con las entregas parciales y el trabajo final en las fechas con pequeñas	No cumple con las entregas parciales y el trabajo final en las fechas y en el formato estipulado.



Criterios de evaluación	Excelente (10)	Satisfactorio (8)	Suficiente con aspectos a mejorar (6)	Requiere revisión completa (0)
	como complementaria y adición material de lectura adicional. Cita y referencia según Normas APA. (1,5 puntos)	adecuada de la bibliografía básica y complementaria. Cita y referencia según Normas APA. (1 punto)	inconsistencias en el formato estipulado. En cada etapa se evidencia lectura adecuada de la bibliografía básica. Cita de acuerdo a Normas APA. (0,5 puntos)	En cada etapa no se evidencia lectura profunda de la bibliografía básica. No evidencia lectura de la bibliografía complementaria. No incorpora lecturas adicionales. No cita ni referencia según Normas APA. (0 punto)

Anexo I. - Cuestionario de autoevaluación

- ¿Qué aprendieron de nuevo durante el desarrollo de la materia?
- ¿Cómo considera que fue su desenvolvimiento como estudiante? ¿qué aspectos considera debiera mejorar?
- ¿Qué apreciaciones tiene sobre las retroalimentaciones de los docentes? ¿Le sirvieron? ¿Qué temas le resultaron interesantes para seguir indagando en profundidad?
- ¿Pudo relacionar algunos contenidos de la materia con los vistos en otras asignaturas?
- ¿Considera adecuados los recursos didácticos empleados durante el desarrollo de la materia?