



## Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF.

*Pedagogical innovations in the evaluation in the Professional Practice. The case of Business Administration of the UNTREF.*

**PÉREZ RUFFA, Andrés** <sup>1</sup>

Pérez Ruffa, A. (2019). Innovaciones pedagógicas en la evaluación en la Práctica de Licenciatura. El caso de la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF. *RELAPAE*, (11), pp. 143-159.

### Resumen

Este artículo documenta el proceso de evaluación en el ámbito de la asignatura “Práctica de Licenciatura” en la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. La carrera tradicionalmente no incluía prácticas en su diseño curricular, sólo materias teórico-prácticas evaluadas a través de trabajos finales, que no implicaban el contacto con el sector productivo ni empresarial bajo supervisión docente ni una aproximación a la actuación profesional real. Su incorporación en el plan de estudios, reemplazando la tesina de grado, fue pensada como una instancia que permitiera a los estudiantes utilizar los conocimientos adquiridos durante la carrera e integrarlos en una práctica real. Así, el conocimiento en la acción de los estudiantes, que están terminando su formación para “convertirse en profesionales” (o acreditar su profesionalidad), se organiza en función de las características de la actividad y los conocimientos actuales de la disciplina (Schön, 1992). La “Práctica de Licenciatura” plantea una evaluación continua a partir de objetivos identificados y el cumplimiento de etapas a través de “entregables” (informes y trabajos prácticos) grupales e individuales. También se presentan aquí las dificultades observadas en el proceso de retroalimentación y seguimiento, así como las estrategias del equipo docente para atenderlas tanto a nivel de la propia evaluación como de la didáctica.

**Palabras clave:** práctica profesional / evaluación / pedagogía / administración / formación

### Abstract

This article documents the evaluation process in the “Professional Practice” course in the Business Administration degree of the Universidad Nacional de Tres de Febrero. Traditionally, this degree did not include practices in its curricular design, only theoretical-practical courses, that are evaluated through a final paper/exam, with no contact with the productive or business sector under the supervision of professors, and no approach to real professional work. Its inclusion in the curriculum, replacing the bachelor thesis, was thought as an instance that allowed students to apply the knowledge acquired through the undergraduate program and integrate them into real practice. Thus, the knowledge in the action of the students, who are finishing their training to “become professionals” (or certify their professional skills), is organized according to the characteristics of the activity and the discipline's current knowledge (Schön,

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / apruffa@untref.edu.ar

1992). The "Professional Practice" proposes a continuous evaluation based on identified objectives and the fulfillment of stages through group and individual "deliverables" (reports and practical work). Observed difficulties in the feedback and follow-up process are also shown in this article, as well as the teaching team's strategies to address them both at the evaluation and didactics levels.

**Keywords:** professional practice / evaluation / pedagogy / business administration / training.

## 1. Introducción

En el año 2007, la coordinación de la Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero incorporó la asignatura “Práctica de Licenciatura” en el tramo final de la carrera, reemplazando la tesina de grado. Esta propuesta fue pensada como una instancia que permitiera a los estudiantes utilizar los conocimientos adquiridos durante su formación para integrarlos en una práctica real en el ámbito laboral. En este sentido, el desarrollo de las prácticas profesionales tiene como objetivo principal potenciar las habilidades de los estudiantes a través del contacto con la realidad laboral.

En la asignatura “Práctica de Licenciatura” los estudiantes en equipos de trabajo realizan un relevamiento y diagnóstico sobre una empresa real que desemboca en un proyecto de mejora, acompañados por sus tutores en el recorrido.

Durante los años que se viene desarrollando esta experiencia, se han ido reconociendo dificultades al momento de la evaluación de los estudiantes con respecto a los avances presentados por ellos y el nivel de su participación en los equipos de trabajo.

Es por eso, que el presente trabajo tiene como objetivo principal revisar la metodología de evaluación utilizada en el proceso de enseñanza de la asignatura “Práctica de Licenciatura”, para generar acciones que enriquezcan el aprendizaje de los estudiantes y así, les permita mejorar sus habilidades laborales.

El trabajo se ha ordenado de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un marco teórico de referencia sobre evaluación, luego una descripción del funcionamiento actual de la materia “Práctica de Licenciatura”, el relevamiento exploratorio de las opiniones y las valoraciones de los participantes de esta experiencia (graduados y docentes), un primer diagnóstico a partir de la comparación de las respuestas y por último se concluye con algunas propuestas de mejora.

## 2. La evaluación como problema práctico: entre el control y el aprendizaje

La evaluación es uno de los temas más estudiados o recurrentes, a los cuales se hace referencia dentro del ámbito educativo. Tarea dentro del proceso de enseñanza y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes, es una actividad que implica un nivel de complejidad muy alto y que forma parte del currículo.

Dentro de los estándares que configuran un currículo se presenta la evaluación, que puede estar formulada de manera más o menos específica, pero que -en general- es una pauta obligatoria dentro de las asignaturas. Lo que busca asegurar la evaluación en las asignaturas y planes de estudio es fundamentalmente la uniformidad y comparabilidad de la formación de los estudiantes y la igualdad de condiciones para todos al final del proceso educativo (Camilloni, 2009).

En las instituciones educativas, la evaluación muchas veces es asumida como una interrupción en las “actividades docentes” durante periodos de tiempo en los cuales los estudiantes se aíslan para preparar y afrontar los exámenes que determinarán si saben o no saben, si tienen éxito o han fracasado en la aprobación (Santos Guerra, 1999). La discusión aquí gira en torno a la aprobación o al aprendizaje a partir de la determinación –también aislada- del docente que establece si el estudiante aprueba o no (Santos Guerra, Op. Cit.), ya que la “verdad” sobre el proceso de aprendizaje es generalmente definida por el resultado del examen y los resultados obtenidos por los estudiantes (Santos Guerra, Op. Cit.).

Sin embargo, como plantea Santos Guerra “*la preocupación por los resultados priva a la evaluación de su mayor poder de transformación*” (Op. Cit., p. 373) dado que desplaza el foco central de la evaluación desde el aprendizaje hacia sus resultados. Desde la perspectiva del estudiante se despliega un esfuerzo importante por anticipar aquello que es importante para el profesor, lo que va a “tomar” y lo que no, indagando sobre exámenes previos de otros periodos, tratando de predecir qué va a pasar en esa instancia para lograr aprobarlo y obtener calificaciones satisfactorias. Asimismo, el mencionado autor plantea estas dificultades desde la perspectiva docente, haciendo hincapié en que, en la mayoría de las ocasiones, son los profesores los que imponen criterios de evaluación sin intervención de los estudiantes que, reactivamente, expresan –muchas veces, repiten- lo que consideran que es importante para sus docentes. Desde esta

óptica, el poder está del lado del profesor y la evaluación es una de sus herramientas. Así, parecería existir un conflicto de intereses entre estudiantes y docentes.

Pero no es sólo el alumno el que está sometido en la evaluación; las normativas al respecto acotan fuertemente el accionar docente: la predeterminación general de cantidad y tiempos de evaluación y de presentación de calificaciones, la falta de flexibilidad de esos plazos, la estandarización de procesos para cumplir la atención masiva de estudiantes que conviven en un mismo espacio físico, son parte del marco que organiza los procesos de evaluación. Sin embargo, *“los ritmos de aprendizaje son diferentes para cada alumno, aunque el sistema sitúa los momentos de evaluación en unas fechas fijas e iguales para todos”* (Santos Guerra, Op. Cit., p. 381).

Por otro lado, y fundamentalmente, al ser una actividad humana y tratarse de un juicio de valor, existe un grado de subjetividad que puede verse afectada por perspectivas, preconcepciones, identificaciones y vínculos personales, situaciones del propio proceso de formación y del contexto o estados de ánimo, que deberían controlarse al máximo posible, orientándose a la atención de los objetivos y criterios previstos. Pero *“aunque resulta difícil eliminar la arbitrariedad de los procesos de corrección, la calificación tiene el carácter de inequívoca y de incontestable”* (Santos Guerra, Op. Cit., p. 382).

Así, el vínculo -¡y el efecto!- de la evaluación en el aprendizaje de los estudiantes podría ser nulo o nocivo, o afectar las condiciones necesarias para que esa relación sea adecuada; es decir, dando cuenta del aprendizaje, retroalimentándolo e incluso constituyéndose en una instancia del aprendizaje.

La evaluación formativa es un intento de resolución de esta tensión entre las necesidades institucionales de evaluación de los aprendizajes –saldada tradicionalmente por la vía de las calificaciones estructuradas como indicador de los mismos: la evaluación sumativa- y las necesidades pedagógicas de conocer y profundizar el proceso formativo de los estudiantes. La evaluación formativa pone el eje central en el mejoramiento de la enseñanza para lograr el aprendizaje en los estudiantes y propone para ello recolectar evidencias de los logros de los estudiantes, interpretarlos y tomar medidas o acciones que permitan un mejor aprendizaje del que se hubiera tenido en ausencia de esta metodología (Wiliam, 2009).

Dylan Wiliam (2009), menciona que Black y Wiliam en 1998 definieron la evaluación formativa como *“aquella que abarca todas las actividades llevadas a cabo por los docentes, y/o por sus estudiantes, las cuales proveen información para ser usada como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados”* (Wiliam, Op. Cit., p. 21). Así, la evaluación tiene sentido cuando existen criterios que permiten construir juicios de valor en relación a la información obtenida que refleja el aprendizaje de los estudiantes. Hay dos instancias: una de recolección de información y otra de interpretación de la misma (Camilloni, 1998). Más específicamente

Broadfoot y otros (2009) sostuvieron que la mejora del aprendizaje a través de la evaluación formativa dependía de cinco factores claves: 1) la provisión de retroalimentación efectiva a los alumnos, 2) el involucramiento activo de los estudiantes en su propio aprendizaje, 3) el ajuste de la enseñanza teniendo en cuenta los resultados de la evaluación, 4) un reconocimiento de la profunda influencia que tiene la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos, los cuales tienen cruciales influencias en el aprendizaje, y 5) la necesidad de los alumnos de ser capaces de evaluarse a sí mismos y comprender cómo mejorar (Wiliam, Op. Cit., p.22).

Como se observa, para esta modalidad de evaluación, uno de los puntos clave es la retroalimentación que proviene como concepto de la Teoría General de los Sistemas que considera el feedback como factor clave para el ajuste del sistema. La retroalimentación se puede pensar respecto de la información brindada a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje, pero también en relación al método o la estrategia de enseñanza.

Como plantea Camilloni, *“el propósito principal de la evaluación no se puede lograr si la evaluación no se convierte en autoevaluación tanto para el docente cuanto para el alumno”* (Camilloni, Op. Cit., p. 6). Por su parte, la retroalimentación a los estudiantes es crucial para vincular la evaluación al propio proceso personal. En esta actividad son tan importantes las capacidades de comunicación del docente como la

posibilidad de participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación para lograr que se involucren en aquél, para que comprendan las decisiones pedagógicas posteriores (Wiliam, Op. cit).

Según Wiliam, Ramaprasad (1983) ya había señalado que “la evaluación para el aprendizaje propone poner la atención en tres procesos instruccionales: establecer dónde están los alumnos en sus procesos de aprendizaje, establecer hacia dónde están yendo y establecer qué es necesario hacer para que ellos lleguen ahí” (Wiliam, Op. Cit., p. 30). Y menciona que con Thompson (2007), plantearon cinco estrategias claves en esta evaluación para el aprendizaje (Wiliam, Op. Cit.):

1. *Clarificar, compartir y comprender las metas de aprendizaje y los criterios de logro.* Esta información debe ser clara para los estudiantes como lo es para los docentes; en su mejor expresión, se debe generar un consenso.
2. *Diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias acerca del aprendizaje.* En este punto, es posible tener evaluaciones que sirvan para monitorear el avance y otras que permitan hacer diagnósticos más profundos.
3. *Proveer retroalimentación que permita a los alumnos avanzar.*
4. *Promover a los estudiantes como recursos de enseñanza para otros alumnos.* El aprendizaje se hace colaborativo y en general también motiva a los estudiantes a estudiar y formarse para poder enseñar a otros.
5. *Promover a los estudiantes como los dueños de su propio aprendizaje.* Para lograr que esta estrategia sea posible, la participación de los alumnos en el diseño de los objetivos del curriculum y en cómo va a ser el transcurso de la materia es prioritario.

(Los números entre paréntesis indican a cuál de las cinco estrategias claves está relacionado el proceso)

	Dónde va el aprendiz	Dónde está ahora el aprendiz	Cómo llegar ahí
Profesor	Clarificar y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Diseñar discusiones de clase efectivas, preguntas y tareas que permitan obtener evidencias del aprendizaje (2)	Proveer retroalimentación que permite a los alumnos avanzar (3)
Compañero	Comprender y compartir las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como recursos de enseñanza para otros alumnos (4)	
Aprendiz	Comprender las metas del aprendizaje y los criterios de logro (1)	Promover a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje (5)	

**Tabla 1:** Wiliam, Dylan – Archivos de Ciencias de la Educación - Año 3 N°3. Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa – Aspectos de la evaluación formativa - Pág. 31.

### 3. La práctica en la Licenciatura en Administración de Empresas de la UNTREF

#### a. La asignatura “Práctica de Licenciatura”

En el nivel de grado universitario, las prácticas profesionales en general tienen como objetivo que el estudiante tome contacto con la realidad y concrete una experiencia laboral dirigida, que le permita desarrollar habilidades para el trabajo.

En 2007, después de un análisis diagnóstico de la carrera de Licenciatura en Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), se decidió eliminar la tesina de la licenciatura y establecer la realización de prácticas profesionales y seminarios de integración que permitieran a los

estudiantes acercarse al ambiente empresario e integrar conocimientos. Uno de los cambios para ello fue la inclusión de la asignatura “Práctica Profesional V” en el tramo final de la carrera, que a partir de 2012 pasa a llamarse “Práctica de Licenciatura”.

En la asignatura “Práctica de Licenciatura” el objetivo principal es integrar los conocimientos adquiridos durante la carrera y aplicarlos a un caso real, de acuerdo al análisis o diagnóstico de una organización. En la fundamentación del programa se explicita que el desarrollo del trabajo se ancla en una forma de “consultoría” que permita a los futuros profesionales a través de una experiencia en equipo en la realidad empresarial, relevar, diagnosticar y proponer oportunidades de mejora. La consigna es aprender haciendo, aunque sea limitado el alcance de la práctica por las condiciones de contexto y porque no implica una inserción laboral real (Schön, 1992).

Específicamente, el espacio curricular se plantea los siguientes objetivos:

- Estimular la capacidad de los alumnos para realizar un análisis integral de una organización, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la carrera.
- Conocer las complejidades de los escenarios actuales y futuros para diagnosticar y operar frente a las nuevas tendencias organizacionales.
- Comprender las variables que condicionan los comportamientos organizacionales.
- Proponer intervenciones regulatorias y creativas.
- Estimular las competencias actitudinales de los estudiantes a través de un análisis crítico de la realidad y la problemática actual, en busca de cursos de acción para encontrar soluciones inteligentes a los problemas.

Los docentes de la asignatura son los responsables de la programación didáctica y de sus métodos de evaluación, habilitándose una mayor coherencia entre los objetivos buscados, el grupo que se atiende y lo que sucede durante el transcurso de su desarrollo (Camilloni, Op. Cit.).

Para cumplir los objetivos propuestos, el diseño de cada cuatrimestre requiere una programación detallada de actividades, donde se generen espacios para temáticas afines a la concepción de la práctica, exposiciones de invitados sobre conocimientos aplicados en este proceso de aprendizaje y momentos de trabajo en equipo para cumplir con los entregables requeridos. Esta lógica se plasma en el cronograma de trabajo que incluye el detalle del contenido y de las actividades, con entregas tanto grupales como individuales.

La programación sigue un criterio en base al análisis organizacional que deben “enfrentar” los estudiantes, ya que la profesión marca la relación con el conocimiento y la modalidad con que se encara la enseñanza (Lucarelli, 2002). En la misma existen cuatro etapas bien diferenciadas:

1. El análisis preliminar que incluye una investigación previa de los estudiantes sobre la organización y su mercado de actuación.
2. El relevamiento de la organización a través de un autodiagnóstico y una visita.
3. El diagnóstico a través de alguna herramienta de análisis organizacional.
4. La elaboración de propuestas de mejora según criterios de alcance, costo/beneficio y tiempo.

Se trata de mantener una consistencia entre las teorías utilizadas y la aplicación de estas en el aula, lo que fundamenta la programación descripta (Camilloni, Op. Cit.).

Cada una de las instancias mencionadas es evaluada a través de informes entregables de cada equipo de estudiantes que permiten el seguimiento del trabajo. Y, por otra parte, también existen, pautados, trabajos individuales para discutir temáticas en clase y enriquecer el trabajo en los equipos.

Las clases teóricas son pocas y focalizadas en temas necesarios para la resolución de las etapas del trabajo integrador de la práctica; abundan las clases con invitados que exponen temas de interés (empresarios,

agentes de instituciones estatales como el municipio, las cámaras empresarias, el INTI, profesores especialistas, entre otros) y los momentos de trabajo en equipo.

El recorrido va “alimentando” el progreso de los estudiantes durante la materia, acompañando el desarrollo del trabajo de consultoría y permitiendo que afiancen los contenidos necesarios para armar la presentación final de la asignatura.

Los momentos de trabajo en equipo en el aula promueven que los estudiantes tengan espacios de reunión colectiva y se genere una relación cercana con los tutores durante el acompañamiento. Un factor decisivo para tomar esta decisión fueron las experiencias pasadas y el conocimiento del cuerpo docente sobre la situación de los estudiantes: las reuniones fuera del horario de clase resultan muy difíciles de lograr para alumnos que trabajan la mayor parte del día y al mismo tiempo cursan durante la semana otras asignaturas (sin contar las cuestiones personales que deben atenderse) y, en ocasiones, algunos miembros del equipo llevan a cabo el trabajo en nombre de todos.

### **b. Seguimiento de los equipos**

Cada equipo de estudiantes tiene un tutor asignado; se trata de un docente de la asignatura que lo acompaña durante el trayecto formativo en la materia. En su desempeño, se pretende que el cuerpo docente no imponga su opinión como única manera de resolución de las problemáticas presentadas, sino que se busca impulsar un contexto de libertad bajo ciertos criterios, dando soporte y ayuda en el camino a los estudiantes (Schön, 1992). Los docentes que participan en esta práctica profesional no siguen el esquema de la relación maestro-discípulo (la búsqueda de la luz) ni la relación sujeto-súbdito de disciplina (Romo-Beltrán y Rodríguez Batista, 2011), sino que se busca construir conocimiento junto a los estudiantes, reflexionar sobre los contenidos aprendidos en la carrera confrontándolos con la realidad empresarial PyME. Consideramos, como sostienen Freire y Shor (2014, p. 160) que *“el conocimiento del objeto que ha de ser conocido no es posesión exclusiva del profesor, que concede el conocimiento a los alumnos en un gesto benevolente”*.

Dentro de las funciones de los tutores se encuentran:

- Guiar a los estudiantes en cada etapa del proceso de aprendizaje, interviniendo a través de consejos, sugerencias y reflexiones.
- Corregir cada entregable, proponer caminos alternativos y/o la revisión de las acciones en el trabajo de los estudiantes.
- Participar del proceso de evaluación junto con sus pares, estableciendo un criterio común dentro del equipo docente.

### **c. El rol de los estudiantes**

La materia “Práctica de Licenciatura” asume una metodología en la cual el estudiante es un participante activo; es el principal responsable de lo que sucede. Sin su participación esta experiencia no tiene “razón de ser”. Pero no se trata sólo de una responsabilidad individual, sino que se integra a equipos de trabajo para poder cumplir con los objetivos asignados.

Parte de la experiencia en la carrera de Administración de Empresas podría considerarse una “novedad” respecto de la situación precedente, ya que altera la posición del estudiante en el proceso de formación: de ser un sujeto destinado a recibir pasivamente la información para incluirlo como un sujeto activo con mayor libertad de decisión (Lucarelli, Op. Cit.).

La construcción del conocimiento en este tipo de experiencia se produce a partir de la exposición de los estudiantes a problemas reales y complejos sobre los que deben operar desde sus conocimientos y experiencias (Lucarelli, Op. Cit.). Por ejemplo, una de las etapas clave es el diagnóstico, donde la situación

problemática es incierta y la solución depende de la construcción bien definida del problema, sus causas y sus consecuencias (Schön, Op. Cit.).

Por otra parte, los momentos aúlicos son para que los alumnos canalicen y evacúen sus dudas e inquietudes, ya que *“las preguntas de los alumnos le permiten al docente reconocer las maneras en que aquéllos se interrogan respecto de un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones. En una clase, favorecer los espacios para que los alumnos se interroguen, aun cuando esto corte la exposición del docente, implica promover el pensar”* (Litwin, 1998, p. 24).

Para la práctica son necesarios estos espacios de diálogo entre los tutores y los estudiantes, que permiten la mutua reflexión para guiar y permitir el aprendizaje conjunto (Schön, Op. Cit.).

#### **d. El método de evaluación**

Cada alumno es evaluado mediante un esquema que incluye una evaluación individual del desempeño durante el desarrollo de la asignatura y evaluaciones de las etapas del proceso en equipo, de acuerdo a las pautas detalladas a continuación:

Participación debates en clase	25%
Informe preliminar	15%
Relevamiento	15%
Diagnóstico	20%
Presentación final con propuestas	25%

Estas evaluaciones tienen una ponderación que permite determinar al finalizar el cuatrimestre si el estudiante puede acreditar la aprobación de la materia y con qué nota de acuerdo a las normativas de la Universidad.

En las entregas de los informes y en el trabajo final se evalúan la presentación y el contenido, la claridad de la información, el adecuado nivel de síntesis y el cumplimiento de las consignas y sugerencias propuestas por los docentes.

Para evaluar estas entregas, cada tutor revisa el material entregado por los alumnos y reunido con el resto de los tutores presenta lo que hicieron sus equipos a cargo. Se discuten y comparan los trabajos, y se determina el resultado de la evaluación, en el cual se plantean los pasos a seguir como método de retroalimentación para los estudiantes.

En cuanto a la participación en clase es la evaluación individual que no sólo incluye las intervenciones de los estudiantes, sino también la entrega de los trabajos prácticos individuales. En la clase se van registrando las participaciones de los alumnos (también en la visita a la empresa si se destacan) y los trabajos que son resueltos se evalúan por los tutores para que consideren si aplica considerarlo para la evaluación individual.

Como cierre del curso, los equipos exponen ante sus compañeros los trabajos realizados y son evaluados por el cuerpo docente, que los retroalimenta sobre la presentación para que realicen mejoras en la fecha de final, en la cual vuelven a exponer, pero sólo frente al equipo docente.

La información sobre la metodología de evaluación es presentada a los estudiantes el primer día de clase, en el cual se arman los equipos, se asignan los tutores y se distribuyen las organizaciones a analizar, que son designadas y provistas por el cuerpo docente.

#### **4. Relevamiento y diagnóstico de la Práctica de Licenciatura**

Para analizar posibilidades de mejora de la evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura”, se decidió realizar un relevamiento y diagnóstico, teniendo en cuenta distintas perspectivas: la opinión del

coordinador del equipo (utilizando la técnica de “árbol de problemas”) y, por otro lado, un relevamiento a terceros (docentes y graduados) para tener una visión de todos los involucrados en la experiencia formativa.

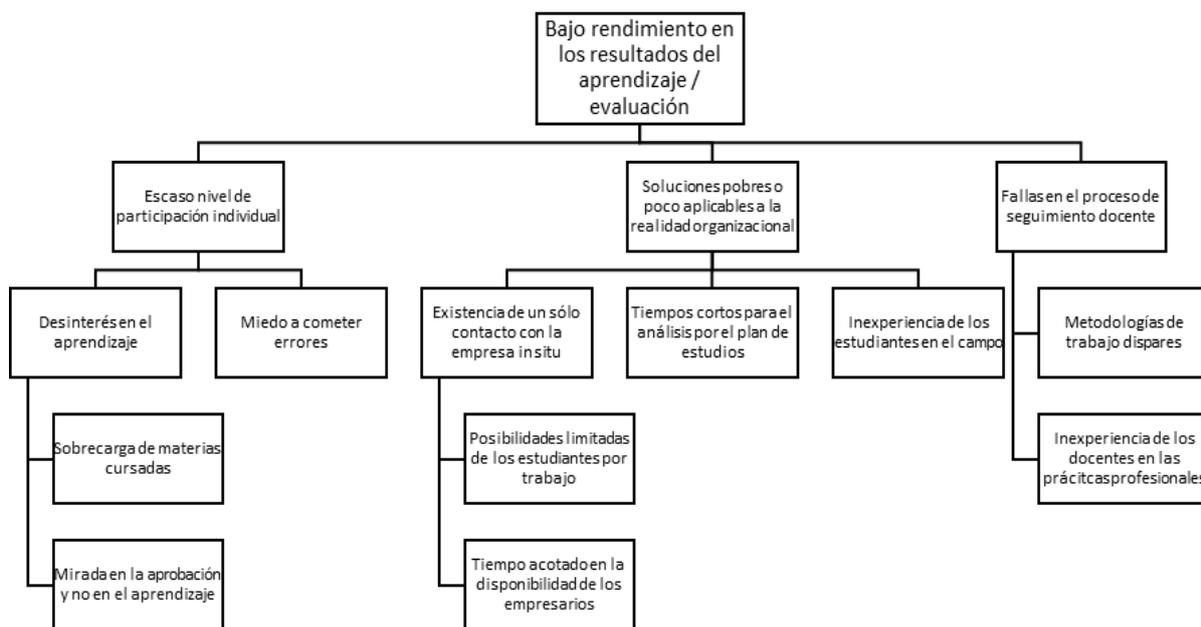
En la indagación a docentes y graduados se realizó un estudio exploratorio teniendo en cuenta las problemáticas detectadas en la propuesta de evaluación utilizada. A partir de las respuestas obtenidas en este estudio, se ha realizado una comparación contemplando la búsqueda de mejoras en el método de evaluación.

Derivado de esta etapa, se presentan a continuación los resultados obtenidos y las posibles propuestas de mejora para lograr los objetivos planteados.

### a. El árbol de problema

El árbol de problema es una herramienta de análisis que, a partir de la determinación de problemas que inciden en un ámbito determinado y su vinculación lógica, identifica un problema central que habrá de ser abordado para su resolución, a partir de una intervención planificada. Para identificarlo, se prioriza y selecciona focalizando en su relevancia y en la posibilidad eficaz de incidir en él (Ortegon, Pacheco y Prieto, 2005).

A continuación, se presenta el árbol de problemas realizado, haciendo foco exclusivamente en las causas del problema central:



**Cuadro 1:** Árbol de problema. Elaboración propia.

Bajo esta consideración, el problema focal que se presenta en la asignatura “Práctica de Licenciatura” es el “*Bajo rendimiento en los resultados del aprendizaje (evaluación)*”. Los resultados finales del relevamiento, el diagnóstico y el diseño de propuestas de mejora no llega a cumplir con los estándares o niveles deseados por el cuerpo docente. Para éstos, se observa un análisis superficial -y a veces escueto- de los estudiantes acerca de las problemáticas detectadas en el relevamiento, que no permite desarrollar mejoras concretas;

y en otras ocasiones, ese análisis tiene un nivel más alto de profundización, pero las propuestas son poco aplicables o de poco impacto.

Sus causas directas fueron agrupadas en tres ramas:

- El escaso nivel de participación individual que no permite la reflexión en los momentos compartidos y no le da continuidad al proceso de aprendizaje. Todavía en la instancia de finalización de la carrera hay estudiantes que tienen miedo a la exposición o se sienten incómodos al participar. Y, por otro lado, muchas veces existe un desinterés por el aprendizaje producido por el propio sistema de evaluación universitario y por la carga de materias en la finalización de carrera (en momentos en que los estudiantes se sienten más urgidos por finalizar y recibirse).
- Las soluciones presentadas en el trabajo final de la práctica evidencian que el proceso no llega a cubrir las expectativas de aprendizaje que buscamos los docentes. Una de las causas detectadas es el contacto restringido con la empresa en que se realiza la práctica, dada la situación laboral de los estudiantes y, por otro lado, la poca disponibilidad de los empresarios PyME. También los tiempos de la cursada marcan un ritmo que no permite tener las condiciones necesarias para hacer un análisis en profundidad, que combinada con la inexperiencia de los estudiantes dificultan la experiencia.
- Por último, por lo menos en esta problematización, se observó que el seguimiento docente tiene también inconvenientes: por la disparidad en las metodologías de trabajo -que todavía no están del todo resueltas- y también por la inexperiencia de los docentes en el de facilitador y no de expositor.

#### **b. Relevamiento a docentes**

El relevamiento a docentes se realizó a través de una encuesta enviada por correo electrónico, diseñada en la herramienta de formularios de Google que permitió procesar y comparar la información obtenida a través de una planilla de cálculo:

1. ¿Cómo describiría la metodología de evaluación de la asignatura “Práctica de Licenciatura”?
2. ¿Cuál cree que es el valor agregado en la formación de los estudiantes que promueve la “Práctica de Licenciatura”?
3. ¿Cuáles serían los aspectos positivos y/o negativos en el proceso de seguimiento de los equipos de estudiantes por parte de los tutores? ¿Por qué?
4. ¿Piensa que existen aspectos positivos y/o negativos en las reuniones entre docentes de la asignatura? ¿Por qué?
5. ¿Considera que el método de evaluación en la “Práctica de Licenciatura” representa el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué?
6. Si tuviera que mencionar dos aspectos positivos y dos negativos de la evaluación de la asignatura “Práctica de Licenciatura”, ¿cuáles serían y por qué?

Se ha encuestado al total de los docentes actuales de la asignatura, que son los seis responsables de las tutorías a los equipos de estudiantes.

A continuación, se presenta el resumen de los resultados obtenidos:

- En general, existe un consenso en que la metodología de evaluación de la “Práctica de Licenciatura” es equilibrada, integral y acorde a los objetivos buscados, con énfasis en el proceso. Pero hay una observación de uno de los encuestados que plantea que es heterogénea y con criterios no homogeneizados entre tutores.
- Se considera que el valor agregado de la práctica es la utilización de los conocimientos aprendidos en la carrera en un caso real, en el cual tienen que resolver situaciones concretas.
- Los tutores destacan que guiar y dar seguimiento cercano a los equipos es un punto positivo. Aunque también señalan que el tiempo para trabajar en el aula con los equipos es limitado, que hay pocas

instancias de reflexión conjunta por parte de los tutores, que existen criterios heterogéneos en el seguimiento, que las consignas para los estudiantes son poco claras, que se cuenta con poca información sobre lo que le pasa realmente al estudiante y que debe considerarse que la orientación del tutor hacia temas de su competencia o interés que pueden influenciar al equipo.

- Se explicita que las reuniones de tutores son positivas, porque permiten discutir criterios, pensar soluciones y constituyen espacios de aprendizaje. Pero, como negativo, se remarca que no siempre está la totalidad de tutores, que a veces quita espacio de trabajo con los equipos de estudiantes y, en un caso en particular, que son más emergentes que sistemáticas.
- Al analizar la relación entre la evaluación y el aprendizaje de los estudiantes, explican que existen tanto instancias de cumplimiento individual como grupal y con participación de todos los tutores, lo que provee una mirada cercana que permite evaluar el aprendizaje.
- Respecto de los aspectos positivos y negativos de la evaluación, destacan el seguimiento en etapas y la integralidad del proceso, aunque observan la existencia de disparidad de criterios que podrían influir en la evaluación (no uniformidad) y la subjetividad al momento de la discusión entre tutores.

### **c. Relevamiento a graduados**

El relevamiento a graduados se realizó con la misma técnica que los docentes y el mismo objetivo, pero buscando registrar su perspectiva como alumnos de la “Práctica de Licenciatura”:

1. ¿Considera que la evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura” reflejó su aprendizaje como estudiante? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar del relevamiento (la recolección de información por mail y la visita a la empresa) que hicieron como equipo de trabajo? ¿Por qué?
3. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar de la etapa de diagnóstico en la cual se utilizó el árbol de problema? ¿Por qué?
4. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar de la etapa de propuestas en la cual se solicita tener en cuenta el alcance, costos y tiempos? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos positivos y/o negativos podría mencionar sobre las tutorías y el proceso de seguimiento de los equipos de trabajo? ¿Por qué?
6. Si tuviera que evaluar su aprendizaje en la “Práctica de Licenciatura”, ¿qué destacaría como positivo? ¿Aplica algún conocimiento de lo aprendido en la actualidad?

Se envió la encuesta a cincuenta y ocho graduados que cursaron la materia “Práctica de Licenciatura” durante los años 2017 y 2018, y la misma fue respondida por once graduados.

A continuación, se detallan las respuestas obtenidas:

- Nueve de los graduados encuestados considera que la evaluación logró reflejar el aprendizaje propio. Existe una valoración positiva de la aplicación de los conocimientos previos aprendidos durante la carrera en una experiencia práctica. Resultó interesante la integración de los distintos temas vistos durante la carrera. También se hace referencia a que la evaluación desde distintas perspectivas, tanto individual como en equipo, permite acercarse más a la realidad del aprendizaje. Pero cabe aclarar que, en la misma respuesta, cuatro de los graduados remarcaron que todavía en los equipos existen disparidades a la hora de trabajar y que a veces eso no se refleja en la evaluación.
- Lo más destacado del relevamiento fue la visita a la empresa, diez de los graduados resaltan esta instancia. Acá se remarcó la posibilidad de conocer lo que sucede en el partido y en una PyME. Y como negativo que el tiempo destinado a esta etapa fue muy largo, restando posibilidades de trabajo en el resto del proceso. Y cuatro graduados mencionaron como negativo la imposibilidad de contactar nuevamente al empresario para poder refinar el análisis.
- Se valora positivamente el diagnóstico porque es una etapa donde hay que pensar y repensar lo que se hace, que provoca un trabajo profundo de equipo. Pero se plantea como negativo que es una etapa

muy compleja a la cual debería dedicarse más tiempo y cinco de los graduados comenta que las correcciones de los tutores no eran adecuadas (mucha subjetividad), no daban el seguimiento adecuado o que entre tutores tenían distintas opiniones contradictorias.

- La posibilidad de presentar propuestas concretas a empresas, que puedan aplicarse en la realidad, es apreciada positivamente por siete graduados. El armado de las propuestas exige un grado de detalle que no tuvieron hasta el momento en la carrera. Pero la búsqueda de información como, por ejemplo, los costos de la propuesta, les resultó muy compleja. También remarcaron que hubo fallas en el seguimiento o acompañamiento de los tutores y que tal vez faltan elementos (conocimientos o herramientas) a los estudiantes para realizar esta etapa.
- Que cada equipo cuente con un tutor que está abocado a las correcciones del grupo, que les facilite la realización del trabajo a través del seguimiento, fue fundamental para lograr los objetivos planteados según la opinión de nueve graduados. Ahora bien, detectan una disparidad entre el seguimiento de los tutores y muchas veces contradicciones, que hasta en ciertos momentos se ve como falta de interés. Por otro lado, también se remarca que los tiempos de respuesta a veces no han sido los óptimos.
- Cerrando este apartado, siete graduados pusieron de manifiesto que la experiencia en una empresa real es fundamental para el desarrollo profesional. Y seis graduados que han podido trasladar lo aprendido en sus responsabilidades para analizar más en profundidad los sucesos diarios.

## **5. Principales conclusiones de la etapa de relevamiento y diagnóstico**

En síntesis, las principales conclusiones del relevamiento y diagnóstico realizados, comparando las visiones de los docentes con las de los estudiantes, son:

- La evaluación en la asignatura “Práctica de Licenciatura” logra reflejar el aprendizaje de los estudiantes, pero éstos remarcan que la instancia individual a veces no abarca lo que realmente pasó dentro del equipo.
- Tanto la experiencia de tener que analizar una empresa real, conocerla en profundidad y tener contacto con sus principales directivos, como el uso de los conocimientos previos y aplicarlos a un caso real, es valorado muy positivamente tanto por los estudiantes como por los docentes (aun con las limitaciones que pudieran observarse).
- El seguimiento de los tutores es fundamental para lograr los objetivos de la asignatura, pero hay diferencias de criterio entre los tutores que afectan la orientación y evaluación de los equipos.
- No existe una coordinación entre los tiempos de la actividad técnica profesional y los del formato institucional, dificultando el seguimiento de los tutores y el correcto desarrollo de las consignas.

## **6. Propuestas de mejora**

A partir del relevamiento y el diagnóstico presentados, y tomando los conceptos desarrollados en el marco conceptual, se despliegan a continuación como cierre de este artículo, unas primeras acciones de mejora para la materia “Práctica de Licenciatura”.

### **a. Evaluación entre pares**

Es complejo evaluar el aprendizaje de los estudiantes y su grado de involucramiento en la asignatura cuando se realiza un trabajo en equipo como en la “Práctica de Licenciatura”, debido a la disparidad que existe entre ellos. Este tipo de situaciones trae consecuencias negativas en los miembros de los equipos que más participan en la elaboración del trabajo y que sienten injusta la instancia de evaluación individual.

Por lo tanto, la primera propuesta que surge del análisis es incluir una evaluación entre pares que promueva en los estudiantes las capacidades de autorregulación y reflexión sobre su propio aprendizaje (Amato, 2009), en concordancia con los objetivos de la asignatura que incluyen estimular la capacidad de análisis y el desarrollo de competencias actitudinales.

Dentro de las ventajas de estas evaluaciones, Sánchez Rodríguez, Ruiz Palmero y Sánchez Rivas (2011) plantean que varios autores coinciden en que la valoración de los compañeros contribuye al aprendizaje, incrementa la motivación de los participantes, aumenta la responsabilidad y satisfacción del proceso de aprendizaje, entre otros. Pero también, reconocen que otros autores plantean el riesgo de que los estudiantes no tengan la madurez adecuada, no se tomen en serio la evaluación o que lo consideren una carga adicional (Sánchez Rodríguez y otros, 2011). Con lo cual, un punto importante a tener en cuenta es el modo en que se administra esta evaluación para lograr que los estudiantes participen de manera adecuada, en todo su proceso.

Esta evaluación habrá de realizarse al finalizar el cuatrimestre y será responsabilidad de los estudiantes evaluar la dinámica de los miembros del equipo a través de una rúbrica que proporcionarán los docentes a tal efecto. La misma ha sido diseñada tomando como base la “Rúbrica para evaluar el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo” de Amato y Novales Castro (2009).

La rúbrica a utilizar (ver cuadro 3) contiene siete variables a evaluar (participación en el equipo, calidad en los aportes, relación interpersonal, trabajo extraclase, motivación, comunicación y liderazgo), en una escala de valores con 5 categorías (excelente, muy bien, bien, regular, malo).

De la rúbrica original se modificaron el orden de las variables por una cuestión de lógica en el ordenamiento y se cambiaron algunas explicaciones asociadas a las variables/valores.

Cada estudiante, a través de una planilla de cálculos diseñada por el cuerpo docente, deberá evaluar al conjunto de sus compañeros de equipo en relación al comportamiento y las capacidades puestas en juego durante el trabajo.

Se espera que esta evaluación entre pares, si se administra correctamente, permita aumentar el compromiso de los estudiantes y el desarrollo de las competencias necesarias en cada etapa de la práctica. Además, tendrá incidencia en la evaluación individual asegurando mayor precisión y justicia en la calificación.

Escala / Variable	Excelente	Muy bien	Bien	Regular	Malo
	10-9	8-7	6-5	4-3	2-1
<b>Participación en el equipo</b>	Participa activamente y en forma constante (todo el tiempo).	Participa activamente casi siempre (> 75% del tiempo).	Participa en forma inconstante (50% del tiempo).	Participa muy poco (< 25% del tiempo).	Permanece pasivo durante la toda actividad.
<b>Calidad en los aportes</b>	Presenta la mejor información. Aporta diferentes conceptos sobre el tema.	Casi siempre presenta información. Aporta conceptos e ideas lógicas.	No siempre presenta información. Ocasionalmente aporta conceptos e ideas sobre el tema.	Pocas veces presenta información. Pocas veces aporta conceptos e ideas sobre el tema.	No aporta información. No aporta conceptos, ni ideas al grupo.

<b>Relación interpersonal</b>	Respeta las opiniones de los demás. Considera a sus compañeros. Tiene buenas relaciones con todos los miembros del grupo.	Algunas veces no respeta las opiniones de los demás. Casi siempre es considerado con sus compañeros. Tiene buenas relaciones con la mayoría.	No respeta las opiniones de los demás. Su interacción con los compañeros no siempre es considerada. La relación con algunos de sus compañeros no es buena.	Algunas veces es irrespetuoso con las opiniones de los demás. La interacción con sus compañeros algunas veces es desconsiderada. No tiene buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros.	Es irrespetuoso con las opiniones de los demás. Su interacción con los compañeros es desconsiderada. No tiene buenas relaciones con sus compañeros.
<b>Trabajo extraclase</b>	Siempre acude a las reuniones programadas y siempre es puntual. Siempre hace las tareas a las que se compromete y aporta algo más.	Siempre acude a las reuniones, casi siempre es puntual. Casi siempre hace las tareas a las que se compromete y casi siempre aporta algo más.	Solo falta a una de las reuniones programadas, y no siempre es puntual. En ocasiones no hace las tareas a las que se compromete y ocasionalmente aporta algo más.	Falta a más de una de las reuniones, casi siempre es impuntual. Pocas veces hace las tareas a las que se compromete y pocas veces aporta algo más.	No acude a las reuniones, o siempre llega tarde. No hace las tareas a las que se compromete y nunca aporta algo más.
<b>Motivación</b>	Está muy motivado con la actividad del grupo. Estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Está motivado con la actividad del grupo. Casi siempre estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Está poco motivado con la actividad del grupo. Algunas veces estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	Casi nunca está motivado con la actividad del grupo. Casi nunca estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.	No está motivado con la actividad del grupo. No estimula a sus compañeros para que participen en las actividades.
<b>Comunicación</b>	Tiene buenas habilidades de comunicación. Expresa sus ideas en forma inteligible, sintetiza y organiza muy bien sus ideas.	Tiene habilidades de comunicación. Casi siempre expresa sus ideas en forma inteligible, sintetiza y organiza sus ideas.	Tiene regulares habilidades de comunicación. En ocasiones no se entienden las ideas que expresa, poca capacidad de sintetizar y organizar sus ideas.	Tiene pocas habilidades de comunicación. Casi nunca expresa sus ideas en forma inteligible, muy poca capacidad de síntesis y organización de sus ideas.	No tiene habilidades de comunicación. Expresa sus ideas en forma incomprensible, no tiene capacidad de síntesis y organización de sus ideas.
<b>Liderazgo</b>	Guía al grupo y centra la discusión. Destruya las discusiones. Reubica al grupo en el tema.	Frecuentemente guía al grupo o centra la discusión. Destruya las discusiones o reubica al grupo en el tema.	Algunas veces intenta guiar al grupo o centrar la discusión, destruir las discusiones o reubicar al grupo en el tema.	Pocas veces intenta guiar al grupo o centrar la discusión, destruir las discusiones o reubicar al grupo en el tema.	Nunca ejerce participaciones de liderazgo.

**Tabla 2:** Rúbrica de evaluación entre pares para la Práctica de Licenciatura. Elaboración propia basada en “Rúbrica para evaluar el proceso de interacción cooperativa al interior de un grupo de trabajo” (Amato y Novales Castro, 2009, p. 203).

## **b. Evaluación de los tutores**

Como se ha señalado uno de los aspectos fundamentales en la “Práctica de Licenciatura” consiste en el seguimiento y orientación que realizan los tutores de los equipos durante la cursada.

Por eso, y sobre todo teniendo en cuenta las consideraciones realizadas por los estudiantes, es necesario incluir una evaluación constante del desempeño profesional de los tutores, con el fin de identificar posibles oportunidades y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Como se menciona en el documento de revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes de la Universidad de Colima (2012),

según Laffitte (1991) el propósito de la evaluación docente cobra sentido cuando camina hacia la profesionalización, que se entiende como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social (Comisión de Evaluación Docente, 2012, p. 6).

Para implementar un sistema de evaluación docente por parte de los estudiantes, se desarrollará una encuesta virtual, al final de cada cuatrimestre para que la completen en clase, aunque de manera anónima. La misma evaluará los siguientes aspectos:

- *Competencia docente*: conjunto de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que necesitan los tutores para resolver de forma satisfactoria las situaciones a las que se enfrentan en el seguimiento de los equipos.
- *Objetividad en la evaluación de los estudiantes*: respecto a los criterios establecidos para medir el desempeño del equipo de estudiantes.
- *Seguimiento*: acompañamiento durante la experiencia y el cumplimiento del rol de tutor.
- *Percepción global del desempeño*: evaluación general de la actividad del tutor con el equipo de estudiantes.

Los resultados de esta evaluación constituirán un insumo de trabajo de la coordinación de la asignatura con cada docente para analizar el proceso de formación desarrollado y la percepción de los estudiantes sobre su desempeño y para considerar estrategias de mejoramiento futuro del proceso de seguimiento y orientación de los equipos.

## **c. Diseño de las etapas**

El diseño de cada etapa del proceso y los criterios en la metodología de evaluación, tanto para los estudiantes como para los docentes, deben ser claros y precisos para poder lograr los objetivos de la práctica.

Es por eso, que esta tercera propuesta se enfoca en la modificación de las etapas de evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes y la estandarización de entregables.

Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, se consideró importante redefinir los tiempos asignados a la realización de los entregables previstos de acuerdo con su complejidad. Las etapas de análisis preliminar y de relevamiento deberían llevar menos tiempo que las etapas de diagnóstico y diseño de propuestas de mejora. También es necesario modificar el acompañamiento, con mayor presencia de los tutores en los equipos al momento de trabajar en el aula, lo que puede implicar una modificación en la programación.

En este punto, como menciona Wiliam (2009) citando a Ramaprasad, es importante una retroalimentación que permita tomar información acerca de la distancia entre el nivel actual y el nivel de referencia establecido como criterio en la metodología de evaluación. Los espacios aúlicos de trabajo con los tutores deben permitir la retroalimentación necesaria para el seguimiento del proceso.

Por otro lado, los criterios de evaluación deben ser iguales para todos los equipos, definiendo las pautas mínimas que deben cumplir los entregables junto al equipo docente y ampliando la carga horaria dedicada

a reuniones entre los tutores para que cada uno presente el trabajo realizado en sus equipos, y se pueda reflexionar en profundidad sobre la evaluación del desempeño de los estudiantes.

Así, las características de los entregables brindarán el marco de actuación a los equipos y unificarán los criterios de evaluación utilizados por los docentes con cada uno de sus grupos.

## 7. Conclusiones

El desarrollo de este trabajo exploratorio permite pensar una innovación pedagógica en el proceso de enseñanza de la asignatura “Práctica de Licenciatura” de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, dado que esta propuesta metodológica no es habitual en esta disciplina. En este sentido, este trabajo ha permitido integrar las voces de los diferentes actores que hacen al universo poblacional de la carrera. Señalando también, que siempre ha sido una preocupación de la coordinación de la carrera y de los docentes de la materia incentivar el desarrollo de capacidades de los estudiantes que permitan relacionar los conocimientos y contextualizarlos con el mundo del trabajo, así como que amplíen su capacidad para actuar en la realidad y generar alternativas creativas.

Promover una evaluación en la que se provea retroalimentación a los estudiantes para avanzar en su práctica, en la que se diseñen clases para evaluar progresos a través de discusiones y debates y en la cual los estudiantes puedan hacerse cargo de su aprendizaje en conjunto con sus compañeros, apoyados por el seguimiento de sus tutores, nos permitirá mejorar el proceso de enseñanza y desarrollar las capacidades que consideramos necesarias para su carrera profesional.

Es por eso, que se considera primordial que se revise constantemente el proceso de enseñanza y, en consecuencia, la metodología de evaluación para alcanzar cuatrimestre a cuatrimestre un mayor aprendizaje por parte los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Amato, D. y Novales Castro, J. (2009). Aceptación del aprendizaje basado en problemas y de la evaluación entre pares por los estudiantes de medicina. *Gaceta Médica México*, 145, 3.

Camilloni, A. R. W. de (2009). Estándares, evaluación y currículo. [En línea] *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf)

Camilloni, A. R. W. de (1998). *La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Comisión de Evaluación Docente (2012). *Revisión del proceso de evaluación docente por los estudiantes*. México: Universidad de Colima.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Litwin, E. (1998). *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2002). *Práctica y teoría en la búsqueda de alternativas en la enseñanza universitaria*. Florianópolis.

Ortegón, E., Pacheco, J. F. y Prieto, A. (2005). *Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Santiago de Chile: ILPES - Naciones Unidas - CEPAL.

Romo Beltrán, R. y Rodríguez Batista, M. (coord.) (2011). *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*. D.R. México: Acento Editores.

Sánchez Rodríguez, J.; Ruiz Palmero, J. y Sánchez Rivas, E. (2011). Análisis comparativo de evaluación entre pares con la del profesorado. Un caso práctico. *Revista Docencia e Investigación*, 21.

Santos Guerra, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3).

**Fecha de recepción: 23-8-2019**

**Fecha de aceptación: 5-12-2019**