

CONOCIMIENTO EN ACCIÓN

La evaluación integrada a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Experiencia en asignatura de 2° año en Lic. en Administración

MARIANA ARRAIGADA, FLORENCIA MENNUCCI,
MARÍA SOLEDAD DE LA VEGA Y CAMILA TOMÁS

Introducción

Comportamiento Humano en las Organizaciones (CHO) es una asignatura de segundo año de la Licenciatura en Administración de la FCE. El 2019 fue el primer ciclo lectivo en que se dictó, ya que se trata de una nueva asignatura introducida por el nuevo Plan de Estudios (VII) aprobado en 2017 para la licenciatura.

El diseño y propuesta pedagógica pensada por el equipo de cátedra buscó el alineamiento con lo establecido por el plan de estudios y a su vez generar una experiencia de cursada que favoreciera el aprendizaje significativo para los estudiantes.

A continuación, compartiremos la experiencia desarrollada en este primer año de dictado de la asignatura, focalizando la presentación y detalle en el formato de evaluación elegido para los exámenes parciales. Si bien se presentará un panorama general de la propuesta pedagógica para el desarrollo de la cursada, será sólo con fines de que el lector pueda contextualizar la evaluación de exámenes parciales.

El presente trabajo se estructuró en tres partes: marco, diseño e implementación de la propuesta pedagógica, presentando en este último apartado los resultados de actividades de *feedback* realizadas con los estudiantes.

Marco de la propuesta pedagógica

Implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de Administración (Plan VII)

El nuevo plan de estudios para la carrera de Lic. en Administración (plan VII) aprobado en 2017, propone un enfoque de formación de los futuros profesionales orientado tanto a lo técnico como a competencias específicas relacionadas con la gestión del conocimiento, la capacidad de actuación ante la incertidumbre, trabajo en equipo, entre otras. Se busca transformar a los estudiantes en agentes de cambio, capaces de aplicar juicio crítico, innovación e intervenciones basados en valores éticos.

Más allá de los lineamientos respecto a la orientación de la actividad académica, el nuevo plan también propuso un cambio respecto al diseño del currículum, reorganizando algunos cursos en base a la complejidad creciente de los saberes y prácticas (el contenido de la actual asignatura Comportamiento Humano en las Organizaciones pasó de cuarto a segundo año). A su vez, el espíritu también fue poner en contacto a los estudiantes con materias específicas en etapas más tempranas de la carrera.

Competencias del perfil del graduado según Plan de estudios VII

Respecto del perfil de formación, el Plan de estudios describe las capacidades que busca desarrollar a través del tránsito académico del

estudiante, segmentando dichas competencias en tres grupos¹: genéricas, transversales y específicas.

En lo que respecta a las competencias de referencia que tomó la cátedra para el diseño de su propuesta pedagógica, si bien se consideró la totalidad de lo dispuesto por la norma, se pueden mencionar en especial las siguientes (correspondientes a la categoría de competencias genéricas²): *Buscar, seleccionar, utilizar y evaluar la información pertinente para la toma de decisiones en su campo profesional; Organizar, dirigir y colaborar en equipos de trabajo orientados al cumplimiento de objetivos; Manejar efectivamente la comunicación en su actuación profesional y Comprender, analizar, modelar, sintetizar y resolver situaciones organizacionales y contextuales específicas.*

Intercambio con docentes de asignaturas correlativas anteriores y posteriores

También en el marco del diseño de la propuesta pedagógica, se realizaron reuniones convocadas por el Departamento de Ciencias Administrativas con cátedras de la asignatura correlativa anterior (Administración I) para tener una mejor aproximación no solamente sobre los contenidos de base con el que llegarían los estudiantes, sino también respecto del perfil, necesidades y experiencia de ese mismo grupo que la cátedra CHO recibiría al inicio de la cursada.

A su vez, finalizando la cursada, también por convocatoria del Departamento, se realizó una reunión con la cátedra de la asignatura correlativa posterior (Administración II), para hacer lo propio con dicha cátedra apuntando a la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes como un continuo a lo largo de la carrera.

¹ Según Plan de Estudio VII, Lic. en Administración.

² Según Plan de Estudio VII, Lic. en Administración.

Diseño de la propuesta pedagógica

Enfoque metodológico

El diseño de la propuesta pedagógica para esta asignatura se pensó en el marco de un esquema orientado al aprendizaje basado en competencias, siguiendo los lineamientos propuestos por el Plan de Estudios VII. Es por esto que se pensaron las estrategias de intervención pedagógica como facilitadoras de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, buscando generar experiencias positivas para el desarrollo de capacidades y competencias.

Se partió de una concepción del aprendizaje como proceso tanto individual como grupal. El concepto de aprendizaje significativo introducido por Ausubel en los años 60 y desarrollado ampliamente por sus sucesores, propone que el proceso de construcción del conocimiento está determinado por los esfuerzos del estudiante para proporcionar sentido a la información que el profesor suministra (Carrero, 1993). Por esto, cuando el estudiante mismo ha producido, procesado y organizado el conocimiento para una efectiva comprensión y apropiación del saber, es que se produce dicho tipo de aprendizaje. A su vez, es necesario combinar el concepto de pensamiento crítico como el proceso cognitivo que implica la evaluación analítica de una determinada situación. “El pensar críticamente permite mejores desempeños y logros más importantes, a la vez que fortalece la creatividad. Todo ello optimiza las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones” (Chroback, 2017, p. 2).

Por otro lado, también se consideró como central la interacción social como centro del proceso de aprendizaje, entendiendo que favorece al proceso mismo de la construcción primaria del conocimiento en un contexto social y, luego, su internalización. Para Vigotsky, esta internalización es un producto del uso en un contexto social de un determinado comportamiento cognitivo: “Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal [...] primero, entre perso-

nas (interpsicológica) y, después, en el interior del propio niño (intrapysicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos” (Vigostky, 1978, pp. 93-94).

La cátedra propuso, entonces, una estrategia pedagógica centrada en la significación social del aprendizaje, donde el estudiante aprende en interacción con el medio ambiente, en un proceso de descubrimiento guiado y construcción del conocimiento.

Para definir este enfoque, se consideraron los factores circunstanciales que demarcan la realidad de los estudiantes que transitan la asignatura y que pueden influir, de manera positiva o negativa, en sus procesos de aprendizaje. Uno de esos factores es el nivel de avance de carrera que tienen cuando cursan la asignatura. En el caso de Comportamiento Humano en las Organizaciones (CHO), está inserta en el primer semestre de segundo año de la carrera, siendo el principal desafío para la construcción del nuevo conocimiento, lo limitado de los conocimientos previos tanto desde lo técnico como desde lo metodológico. Por otro lado, la edad promedio de los estudiantes es de 19/20 años, por lo que muchos de ellos han tenido poca o ninguna experiencia laboral y/o en el contexto real de organizaciones, por lo que la construcción de conocimiento a partir del rescate y resignificación de experiencias personales también resulta limitada.

A su vez, el escaso avance en el desarrollo de sus habilidades personales referidas a los métodos y estrategias de aprendizaje dado lo escaso de su recorrido académico, hace que necesiten un andamiaje.

Se entiende por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más o menos experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto. (Baquero, 1996, p. 148)

El objetivo general planteado por la asignatura es el siguiente:

- Promover en los estudiantes, a través del aprendizaje significativo y constructivista³, el desarrollo de las competencias básicas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, que les permitirán:
 - a) visualizar, comprender, analizar y reflexionar acerca del fenómeno organizacional en su dimensión humana y,
 - b) comenzar a desarrollar las habilidades requeridas por las organizaciones actuales y futuras para integrarse y desempeñarse positivamente en sus diferentes y posibles roles profesionales: miembro, administrador, conductor, diseñador y/o consultor de organizaciones públicas, privadas y del tercer sector.

También se proponen objetivos específicos que figuran en la propuesta pedagógica, que, para no extender el presente trabajo, no se detallarán.

Competencias objetivo propuesta por la cátedra

Como se mencionó anteriormente, la propuesta pedagógica se construyó como puente al logro de las competencias profesionales objetivo, delineadas por el plan de estudio VII.

La asignatura apunta a desarrollar en los alumnos competencias tanto cognitivas (desarrollo de conocimiento) como actitudinales y comportamentales (habilidades). Se plantearon una serie de competencias genéricas que se buscó desarrollar a lo largo de todo el tránsito por la asignatura y competencias específicas a desarrollar en cada unidad temática.

También se identificaron competencias que implican el desarrollo de procesos individuales, principalmente intelectuales (competen-

³ “Puede entenderse entonces que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo que les rodea.” (Morffe, 2010)

cias personales) y competencias de interacción con otras personas y grupos (competencias sociales).

Competencias personales: capacidad de análisis crítico, (Auto) Reflexión, pensamiento sistémico y resolución de problemas.

Competencias sociales: comunicación y argumentación (oral y escrita), empatía y escucha activa, trabajo en equipo, habilidades interpersonales y flexibilidad.

En la propuesta pedagógica se presentan los objetivos particulares de cada unidad y las competencias específicas que se busca desarrollar en cada una. Para no extender la longitud de este trabajo no se detallarán.

Estrategias de intervención pedagógica

El enfoque general para el diseño y selección de estrategias de intervención pedagógica en el desarrollo de las clases fue la integración de actividades disruptivas tanto de tipo exploratorio como de rescate de conocimientos previos de los estudiantes.

Las actividades pedagógicas seleccionadas apuntaron lograr la integración de las áreas de la conducta (los aspectos cognitivos, habilidades, actitudes, valores, competencias y aspectos afectivos) mediante su realización y los resultados que se alcanzan. Se buscó, principalmente, que el proceso de aprendizaje sea uno de transformación del sujeto, el objeto y su realidad. Se realizaron actividades disruptivas de exploración, presentaciones conceptuales participativas, dinámica de Talleres, actividad grupal de cierre de cursada y actividades por AU24.

La evaluación como parte integrada del proceso de aprendizaje

Respecto de la evaluación, se la pensó desde un principio como una instancia más del proceso de aprendizaje y no como un mero me-

canismo de acreditación, pensando en el potencial constructivo que puede tener para el estudiante como proceso en sí mismo, parte del proceso general de aprendizaje.

Se implementó un método de evaluación que no sólo buscaba comprobar la asimilación de conocimientos sino también evaluar y fomentar el desarrollo de competencias personales y sociales propuestas como objetivo en el Plan de trabajo docente. Esto hace que la evaluación se constituya en una intervención pedagógica en sí misma. Como plantea Celman (2010), se busca dejar de pensar en la evaluación como un acto final, disociado de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje.

Evaluación: Instancia de parcial

Se diseñó una modalidad presencial de resolución en duplas, buscando generar en el proceso un trabajo colaborativo de producción conjunta donde fuera necesario no sólo coordinar el trabajo, sino también llegar a acuerdos y diseños en equipo.

A su vez, se pidió a los estudiantes que informaran a la cátedra con anticipación la composición de las duplas, permitiéndoles seleccionar a su compañero/a y también elaborar estrategias de trabajo prediseñadas, como estudiar en conjunto y debatir previamente los distintos temas.

Otra característica no tradicional de la situación evaluativa fue permitir a los estudiantes que tuvieran todo el material disponible y que utilizaran los dispositivos que consideraran pertinentes (permitiendo el acceso a internet), favoreciendo la concentración en la resolución de los problemas y la construcción de los “puentes cognitivos” necesarios (Ausubel, Novak y Hanesian, 1986, en Camilloni *et al.*)

En términos de las consignas de la evaluación, conociendo el alto grado de heterogeneidad respecto de competencias para el aprendizaje, se dividió la evaluación en tres partes con requerimientos

distintos. Se buscó generar un aprendizaje estimulado por procesos intencionales y sistemáticos encarados en función de un objetivo educativo explícito “desarrollar en los sujetos actitudes evaluativas y críticas respecto de los contenidos del aprendizaje” (Camilloni *et al.*, 2010, p. 39).

Diseño de la evaluación

Criterios de evaluación de las pruebas parciales

En consonancia con el objetivo planteado sobre el desarrollo de las competencias propuestas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, las evaluaciones buscaron reflejar el grado de comprensión crítica de los temas y sus posibilidades de aplicación en el ámbito de las organizaciones. Para esto, se tuvo en cuenta la adquisición de conocimientos, la capacidad de relacionar los distintos conceptos que se desarrollan en la asignatura, la capacidad de vincular los conceptos teóricos con la realidad organizacional, la originalidad y el sustento teórico de las soluciones propuestas a los casos prácticos analizados, la relevancia de los argumentos planteados, el poder de síntesis, el juicio crítico y la capacidad de expresar ideas en forma clara y comprensible.

Modalidad de evaluación

Tanto para el primer parcial como para el segundo, se diseñó una evaluación presencial en duplas, con la consigna de resolución conjunta y unificada (una sola entrega, una misma calificación compartida) de lo solicitado en el enunciado del examen. El resto del detalle de la modalidad prevista para el parcial se desarrolló en el apartado *Evaluación-instancia de parcial*. La entrega se podía realizar en forma manuscrita o en forma digital (a partir de la redacción en notebooks o celulares).

Estructura del parcial

Pensando tanto en el desarrollo de diferentes competencias como en la igualdad de oportunidades respecto de la variabilidad de facilidades y dificultades personales ante determinados tipos de consignas es que se pensaron tres apartados del examen que implican la aplicación de distintas competencias y que significaban distintos niveles de complejidad para su resolución. A su vez, pensando en ejercitar la competencia de síntesis y de identificación de las distintas jerarquías de importancia de los conceptos, se planteó como condición un tope máximo de palabras por consigna.

Sección 1: se planteó como consigna que en base a una tríada de palabras dada debían definir brevemente cada uno de los conceptos (tope de palabras: 80 por cada concepto) y proponer una relación entre los tres (tope de palabras: 200). Las palabras de la tríada representaban conceptos centrales de los contenidos de las unidades evaluadas en el examen. Se buscaron conceptos lo suficientemente generales y abarcadores como para que la posibilidad de relación pudiera ser lo suficientemente rica y versátil.

Sección 2: la consigna consistió que en base a una frase dada (extracto de la bibliografía con cita), los estudiantes debían explicar el significado y proponer su relación con otros conceptos vistos, fundamentando brevemente (tope de palabras: 300). Luego, analizando lo que la frase planteaba se les pidió que propusieran qué posible impacto tendría para la gestión del comportamiento humano de una organización (tope de palabras: 200)

Sección 3: en base a un enunciado que buscaba representar un caso, se les pidió que mencionaran qué temas o conceptos vistos durante la cursada podían relacionarse con el caso. Para esto, como ayuda para organizar el trabajo, se les propuso un formato de tabla donde en una columna podían mencionar el concepto y la unidad referida y en una segunda columna extraer una cita del caso donde pudieran ver representado dicho concepto, a modo de fundamentación. Luego

se les pidió que, de esos conceptos mencionados, desarrollaran conceptualmente dos (tope de palabras: 400 entre los dos desarrollos).

Cada sección tenía explícito de forma escrita el puntaje máximo a obtener para conocimiento de los estudiantes. Se buscó que el peso de las tres secciones fuera equitativo, resultando los puntajes máximos los siguientes: Sección 1: 3 puntos; Sección 2: 3,5 puntos y la Sección 3: 3,5 puntos).

Condiciones de desarrollo de la evaluación

El examen se pensó para resolver en tres horas reloj. Cada comisión rindió el examen en su turno de cursada y se los separó en tres grupos que se ubicaron en tres aulas distintas para reducir el posible murmullo necesario para la coordinación de la elaboración del trabajo entre los miembros de las duplas.

Dada la novedad del sistema de evaluación y buscando que la posible ansiedad e incertidumbre no resultaran un obstáculo para la realización de la tarea, es que el equipo docente asistió permanentemente dudas de tipo metodológico.

A su vez, se explicitaron los criterios de valoración como orientación los desarrollos de los estudiantes. Los criterios fueron: Fortaleza en la argumentación; Adecuación bibliográfica/precisión conceptual; Creatividad en la producción propia, y Riqueza y amplitud de análisis (Relación entre autores, conceptos y unidades).

Diseño de la modalidad de corrección de la evaluación

Para la corrección, se puso especial interés en lograr una aplicación de valoración lo más homogénea posible en toda la cátedra. Esto implicó no sólo el acuerdo en la distribución del puntaje, sino un ajuste de la intensidad de corrección para el logro de dichos puntajes. Para esto, por cada evaluación, los tres profesores a cargo de comisión rea-

lizaban la corrección de un examen que circulaban al resto de los profesores que también habían corregido el mismo parcial y, del intercambio de intensidad aplicada y discusión de factores considerados, se llegaba a una definición unificada.

Segunda prueba parcial

Buscando no sólo profundizar y mejorar el aprendizaje generado por la experiencia del primer parcial, sino también generar una nueva instancia de prueba personal de competencias adquiridas, se repitió exactamente la misma estructura y diseño de evaluación para el segundo parcial. La única diferencia fue que los contenidos sobre los que versaban las consignas correspondían a la segunda parte del programa curricular.

Implementación del plan

La metodología desarrollada para las dos instancias de evaluación parcial resultó positiva de acuerdo con los objetivos planteados.

Con el objetivo de que también sea una instancia de aprendizaje en el diseño pedagógico y detectar oportunidades de mejoras para futuras aplicaciones, al cierre de la cursada la cátedra realizó un balance a partir de la experiencia como docentes y las opiniones relevadas de los alumnos. Se analizó el *diseño de la evaluación, el desarrollo de la misma, y los resultados alcanzados*.

Diseño de la evaluación

La cátedra encontró que dividir el examen en secciones con consignas diferentes fue una forma positiva de evaluar las distintas compe-

tencias buscadas. No obstante, fue necesario replantear el lenguaje y la redacción de las consignas, dado que en algunos casos presentaron algunos inconvenientes para los estudiantes respecto de su correcta interpretación, omitiendo justificaciones, ejemplos de aplicación, definiciones o relaciones conceptuales, influyendo negativamente a la producción esperada.

La sección que más dificultad cognitiva les significó fue la Sección 2, que implicaba la interpretación de una frase textual y su vinculación con el tema central de la asignatura. Aun sabiendo que esta sería la sección más desafiante, la cátedra no anticipó que el grado de dificultad resultara demasiado elevado para el nivel de desarrollo de competencias de los estudiantes en el segundo año de la carrera. Por eso, si bien se mantuvo el mismo diseño de consigna, se optó por bajar el peso relativo en la calificación final, bajando el puntaje asignado para su corrección.

En base al *feedback* de los estudiantes, donde uno de los aspectos que puntualizaban era que el tope fijado para la cantidad de palabras para cada respuesta era un gran obstáculo percibido, la cátedra decidió eliminar esta condición para el diseño del segundo parcial. Se valoró más el debate y desarrollo que pudieran lograr con sus compañeros de dupla.

Desarrollo de la evaluación

La dinámica en duplas propició un debate entre alumnos para poder responder cada sección, compartiendo interpretaciones y criterios. En muchos casos se percibieron conversaciones muy enriquecedoras con distintas miradas e interesante argumentación.

Al realizar las dos instancias de parcial bajo la misma modalidad, uno de los grandes aprendizajes fue un mejor trabajo en equipo de las duplas, donde la preparación y coordinación previa se evidenció en un mejor resultado y calidad en las respuestas.

El ambiente de la evaluación fue el propicio para el objetivo buscado, siendo un ambiente distendido y de trabajo donde los alumnos llevaron y desplegaron sobre las mesas todo el material necesario. El mate y alguna galletita también estaban presentes.

El punto anterior fue posible gracias al hecho de contar con tres aulas donde se distribuyeron los alumnos, para una mayor comodidad.

El tiempo dispuesto para su desarrollo (tres horas) fue otro gran obstáculo para los alumnos, ya que muchos de ellos no hicieron una adecuada planificación y asignación del tiempo disponible. Por eso en el primer parcial se les asignó tiempo adicional. Sin embargo, y gracias a las instancias de reflexión que la cátedra propició para los estudiantes, para el segundo parcial se notó un gran aprendizaje, donde pudieron ajustar mejor la administración del tiempo, permitiéndoles responder todas las preguntas en el tiempo establecido. Los docentes también asumieron una posición más activa como ayuda a los estudiantes durante el desarrollo del parcial, indicando a cada hora el paso del tiempo para que pudieran administrar el restante en función del trabajo pendiente.

Antes, durante y luego de la primera evaluación, fue importante la contención de los docentes hacia los alumnos que se manifestaban con distintas emociones. Miedo, dudas, intriga, eran las que reinaban en momentos previos; confusión, ansiedad, miedo, entusiasmo, sorpresa, enojo, frustración, adrenalina... eran las que predominaban durante y luego de la misma.

Los docentes orientaron a los alumnos a que tengan presente que previamente y durante el desarrollo de la evaluación debían mantener negociaciones y acuerdos entre ellos para un desempeño positivo como equipo. Esto fue también un punto que mejoró en la segunda instancia.

El hecho de que la metodología contemplara la posibilidad de consultar con los libros y textos de la materia (“libro abierto”), provocó que en muchos casos los alumnos no se prepararan adecuadamente para la evaluación; algunos estudiantes “se confiaron” de tener el material a disposición y no lo habían leído ni trabajado. Así como

tampoco se habían reunido previamente con su dupla de examen para estudiar los contenidos y realizar acuerdos para la evaluación. Esta observación de los docentes fue luego confirmada por los propios alumnos en la retrospectiva que se realizó para analizar la experiencia. Este fue uno de los puntos más destacados por los docentes en la reflexión propiciada con los estudiantes post parcial, para ayudarlos a interiorizar dicho aprendizaje para la segunda instancia, cosa que se vio ampliamente reflejada en el desempeño en dicha evaluación.

Resultados alcanzados

La corrección de los parciales se realizó buscando aunar criterios entre las tres comisiones. A tal fin fue muy positivo el sistema de intercambio de correcciones de un parcial “piloto”, donde los tres docentes responsables de las comisiones corrigieron individualmente un mismo parcial para detectar diferencias y realizar acuerdos, para luego transmitirlos al resto de los docentes que corregían exámenes en su turno. La corrección contempló no sólo el desarrollo y profundidad conceptual, sino también se valoró el debate previo a cada respuesta, así como también las competencias desarrolladas en torno a la capacidad de análisis, de ejemplificación y relación.

Feedback de estudiantes

Se realizaron instancias de *feedback* de la experiencia de los estudiantes, promoviendo la reflexión y análisis crítico de los estudiantes respecto de su desempeño y tránsito por la asignatura.

Parciales

Se realizó una pregunta abierta a través del perfil de Instagram de la cátedra, el día siguiente al primer parcial: “¿Qué les pareció la experiencia del primer parcial?”, con el objetivo de recabar las sensaciones inmediatas. De las respuestas espontáneas obtenidas, se realizó una categorización de estas a fin de exponerlas. En líneas generales, la experiencia fue positivamente valorada por los estudiantes, a continuación, se detallan las respuestas obtenidas:

- Del ambiente:
“Me sentí mucho más cómodo que en otros parciales y creo que eso ayudó mucho.”
“¡No estuve nerviosa en ningún momento! Así está bueno rendir.”
- De la experiencia:
“Fue muy dinámico e hizo que entendamos bien las cosas en vez de memorizar.”
“Muy interesante y desafiante.”
“¡Muy dinámico! Creo que es una forma de evaluación que se asemeja más a la realidad.”
- Del trabajo en equipo:
“Trabajamos bien en equipo, aunque implicó ciertas discusiones, estuvo bueno.”
“¡Muy buena! Si el equipo estaba consolidado se llegaba a discusiones re copadas.”
“¡Muy buena! El tiempo que llevó el consenso y articular las respuestas de a dos aportó cierto grado de dificultad.”
- De los limitantes (tiempo, tope de palabras):
“El tiempo y tope te limitaban desde el planteo de la solución. El caso del último punto fue genial...”
“El tope de palabras te complicaba más de lo que esperaba.”

Posteriormente, durante la clase siguiente, se realizó una actividad de retrospectiva que incluyó una *etapa individual* (pensar los siguientes aspectos: emoción que hayan experimentado en el momento

de rendir el parcial, habilidad que hayan percibido que desarrollaron rindiendo el parcial, aspectos positivos y negativos de la modalidad de evaluación) y una *etapa grupal* (reflexionar y conversar sobre los momentos pre, durante y posparcial: ¿cómo se prepararon?, ¿cómo se organizaron y resolvieron el examen?; si el próximo parcial fuera igual, ¿cómo se prepararían?). Todas las conclusiones abordadas a través de la actividad fueron compartidas oralmente con el fin de intercambiar visiones de la experiencia. Durante esta clase se abordó la unidad temática n° 5: Aprendizaje individual y colectivo (grupal y organizacional), contextualizando la actividad y tomando el proceso de reflexión como parte del ciclo de aprendizaje.

Cierre de cursada

Al finalizar la cursada, a modo de evaluación general sobre la experiencia, se realizó un ejercicio con la técnica de grupo nominal⁴ con los estudiantes de cada comisión. El objetivo de la actividad fue obtener una devolución general del curso planteada sobre dos ejes principales: su *modalidad* y su *contenido*. La actividad fue enmarcada con la siguiente consigna: “La materia Comportamiento Humano en las Organizaciones se propone promover en los estudiantes, a través del aprendizaje significativo y constructivista, el desarrollo de competencias básicas, en términos de conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para la formación del Lic. en Administración. ¿Cuáles son los aportes metodológicos y conceptuales que consideran que la materia hace a la formación del futuro Lic. en Administración?”

⁴ La Técnica de Grupo Nominal fue introducida por Delbecq y Van de Ven. Es una técnica creativa empleada para facilitar la generación de ideas y el análisis de problemas, la cual se lleva a cabo de un modo altamente estructurado, permitiendo que al final de la reunión se alcancen un buen número de conclusiones sobre las cuestiones planteadas.

De las producciones realizadas por los estudiantes, se realizó una categorización a fin de exponerlas en un ranking, según cantidad de menciones por tema. Los resultados fueron los siguientes:

1. Entendimiento de la complejidad
2. Trabajo en equipo
3. Habilidades y competencias desarrolladas durante la cursada
4. Estilos y formas de aprendizaje
5. Motivación como un proceso
6. Cultura
7. Liderazgo
8. Comunicación

Conclusión

El desafío de una nueva materia, que tiene por objetivo trascender el abordaje conceptual de contenidos curriculares integrando a su misión el desarrollo de distintas competencias en los alumnos, propicia un espacio que promueve –y requiere– la innovación en las metodologías de enseñanza y evaluación.

Haber trabajado con foco en las competencias generó resultados satisfactorios según la autoevaluación que realizó la cátedra al finalizar el dictado de la asignatura. Estando ubicada en el segundo año de la carrera, donde los estudiantes tienen un corto camino recorrido en un nuevo ámbito de estudio como es la Facultad, y con métodos de estudio y aprendizaje muy diferentes a las aprendidas en el colegio secundario, se considera que el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes fue en la mayoría de los casos satisfactorio.

Sin embargo, algunas competencias resultaban no necesariamente nuevas, pero sí requerían un trabajo previo. Innovar en una nueva metodología que implicaba procesos de autodesarrollo, sin trabajarlos en la cursada, deja librado a los alumnos la autoadministración de dicho desarrollo y de las propias estrategias de aprendizaje. Se

concluyó que, para el desarrollo de competencias como las analíticas, de integración e interrelación de temas y de transferencia a esferas concretas de aplicación, los estudiantes de segundo año necesitan trabajarlas y ser orientados en la clase para la preparación hacia la instancia de aplicación de dichas competencias, a modo de andamiaje (Baquero, 1996).

La experiencia de una forma de evaluación parcial distinta a la tradicional permitió al equipo de cátedra y a los propios estudiantes aprender en muchos aspectos, construyendo y avanzando hacia una nueva forma de enseñanza y de aprendizaje.

Se propuso pasar de una instancia de evaluación de contenidos y comprensión conceptual, a una instancia de aplicación a través del desarrollo de competencias analíticas, de relación, y de ejemplificación.

La meta fue y será desarrollar conocimiento en acción.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart y Winston (Trad. esp. M. Sandoval, *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas, 1983)
- Baquero, R. (1996). “La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas”. En: *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique, Buenos aires.
- Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. & Palou de Maté, MC. (2010). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós educador, Bs.As.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Chrobak, R. (2017). “El aprendizaje significativo para fomentar el pensamiento crítico”. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11

- (12). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8292/pr.8292.pdf
- Kolb, D. A. (1977). "Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje". En *Psicosociología de las Organizaciones*. México: Prentice Hall.
- Martínez, A.; Cegarra Navarro, J. & Rubio Sánchez, J. (2012). "Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la autoevaluación del docente". *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 16, nro. 2 (mayo-agosto 2012).
- Tobón Tobón, S.; Pimienta Prieto, J & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.