

ESTRATEGIAS PARA PROMOVER COEVALUACIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO MEDIADO POR TIC EN ESTUDIANTES DE NEGOCIOS INTERNACIONALES

Rosa M. Muñoz

Las series de documentos de trabajo de la Fundación Universitaria del Área Andina se crearon para divulgar procesos académicos e investigativos en curso, pero que no implican un resultado final. Se plantean como una línea rápida de publicación que permite reportar avances de conocimiento generados por la comunidad de la institución.



ESTRATEGIAS PARA PROMOVER COEVALUACIÓN Y TRABAJO COLABORATIVO MEDIADO POR TIC EN ESTUDIANTES DE NEGOCIOS INTERNACIONALES

Rosa M. Muñoz

Estudiante de Doctorado en
Administración de la Universidad de los
Andes. Magíster en Enseñanza de las
Ciencias de la Universidad Autónoma de
Manizales. Administradora de Negocios
Internacionales de la Universidad de
Ibagué. Correo:
r.munozv@uniandes.edu.co

Cómo citar este documento:

Muñoz, R.M. (2020). Estrategias para promover coevaluación y trabajo colaborativo mediado por tic en estudiantes de Negocios Internacionales (Documentos de trabajo Areandina 2020-2. Experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes areandinos). Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina. DOI: 10.33132/26654644.1826

Resumen

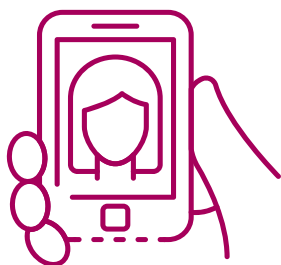
Este capítulo presenta una intervención didáctica de coevaluación como estrategia de evaluación en estudiantes de Negocios Internacionales. El propósito es promover un proceso de coconstrucción y apropiación del conocimiento no solo a través de la interacción con el profesor, sino de la socialización y transferencia entre pares académicos. Esta práctica pedagógica se presenta en el marco de la estrategia de evaluación socioformativa y el impacto de la metacognición sobre estos procesos. Por medio de estas estrategias, el estudiante deconstruye su estructura cognitiva y su conocimiento previo basado en la rúbrica de evaluación, así como reconstruye su conocimiento basado en los niveles de desempeño identificados en otros pares académicos. Esta estrategia contribuye a modelar y mejorar el proceso de pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo.

Palabras clave: coevaluación, didáctica de las ciencias sociales, evaluación formativa, trabajo colaborativo.

Introducción

Los acelerados cambios en el entorno global y el alto nivel de incertidumbre por el que pasan las instituciones de educación demandan el desarrollo e implementación de estrategias educativas que entiendan dicha realidad. En este sentido, se requiere promover espacios de colaboración que, según León *et. al* (2013), como se cita en Dueñas *et al.* (2018), combine la dimensión educativa con la dimensión tecnológica.

Estos espacios de colaboración se establecen en el marco de ambientes sociales de aprendizaje presenciales o remotos, lo que incrementa la necesidad de un diseño instruccional que integre competencias, contexto y actividades relevantes. De esta manera, se fomentan aprendizajes significativos (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978) en los que se reconoce al estudian-



En el proceso de fomentar aprendizajes en profundidad se desenvuelve uno de los componentes curriculares que más desafía a los maestros: la evaluación.

te como un ser social que cuenta con unos saberes previos, los cuales evolucionarán por las dinámicas de grupo y la incorporación de problemas socialmente relevantes (Díaz-Barriga, 2013; Ocampo y Valencia, 2019).

En el proceso de fomentar aprendizajes en profundidad se desenvuelve uno de los componentes curriculares que más desafía a los maestros: la evaluación. En esta la sociedad del conocimiento exige el desarrollo de competencias-de-orden-superior que promuevan la transferencia de saberes (Perafán Echeverri, 2013), la identificación de su usabilidad en un contexto determinado y, por consiguiente, la construcción social del conocimiento (Vygotsky, 1978).

En el presente texto se realiza un abordaje desde la *pedagogía crítica* (Bermúdez, 2015, p.105). En este sentido, más allá de medir qué aprendió el estudiante como resultado, se trabaja la evaluación socio-formativa, la cual se define, según Sergio Tobón (2017), como el proceso de formación y retroalimentación continua a través de 1) la resolución de problemas relevantes y contextualizados, 2) la mediación de actividades metacognitivas que promuevan la autorregulación y el constante monitoreo de los aprendizajes, y 3) el uso de herramientas que promuevan estrategias de colaboración y pensamiento crítico, como, por ejemplo, las rúbricas. También se presenta una práctica pedagógica desarrollada desde un proceso de coevaluación mediado por TIC, llevado a cabo en estudiantes de octavo semestre de Negocios Internacionales de la Fundación Universitaria del Área Andina durante el curso de Gerencia Internacional, el cual se imparte en segundo idioma (inglés).

En las próximas secciones se encuentran los referentes pedagógicos, el diseño metodológico de la práctica pedagógica, las discusiones y las conclusiones.

Marco teórico

La evaluación formativa

Desde las teorías del socioconstructivismo, el aprendizaje es una actividad social que implica la interacción comunicativa para el intercambio de ideas para llegar a una conciliación entre las diferencias (Vygotsky, 1978, Matthews, 1994, como se citan en Dueñas *et al.*, 2018). Esta interacción se promueve en el trabajo colaborativo, en el cual la búsqueda de logros propios y colectivos impulsan la apropiación responsable de los compromisos adquiridos (Tezanos, 2015). Estos logros pueden ser alcanzados a través de la evaluación formativa, la cual se define como un proceso continuo que debe diseñarse en torno al estudiante y a los propósitos de aprendizaje que potencien la autorregulación del alumnado, según criterios que se enlistan a continuación (Sanmartí, Simón y Márquez, 2006).

- El diseño de nuevos instrumentos de evaluación que sean más innovadores y que mantengan el principio de usabilidad.
- El uso de nuevos objetivos didácticos que faciliten el lenguaje escolar de los alumnos (saber disciplinar-saber didáctico).
- El principio de usabilidad y relevancia bajo criterios de ciencia, sociedad, tecnología y ambiente.
- Las nuevas formas de comunicación con los alumnos, basados en la particularidad de cada alumno desde sus niveles de competencia y sus ritmos de aprendizaje.

Asimismo, la coevaluación, como parte de la evaluación formativa, establece que a partir de equipos de

trabajo en el aula los alumnos reconocen sus saberes, identificando las dificultades individuales y colectivas en el logro de una actividad evaluativa.

La evaluación desde el componente social

La evaluación socioformativa extiende sus fronteras a un proceso transversal en el que se reconfiguran *los saberes* del estudiante hacia el conocimiento científico y se modela la estructura de pensamiento en pro de una gestión del aprendizaje cada vez más autorregulada (Sanmartí *et al.*, 2006; Tobón, 2017).

Tres estrategias relevantes en la construcción de evaluaciones socioformativas se muestran a continuación.

La resolución de problemas relevantes y contextualizados

Las actividades de evaluación deben involucrar el contexto del estudiante, de modo que surge el aprendizaje basado en problemas (ABP) como una alternativa para solucionar problemas socialmente relevantes (Morales Bueno y Landa Fitzgerald, 2004) en el campo de estudio. En este aprendizaje se atrae la atención del estudiante desde su interés disciplinar, profesional y/o personal (Chamizo Guerrero y Izquierdo, 2005)

El ABP promueve la reflexión y la no memorización del conocimiento, con lo cual se logra que el estudiante asuma una postura crítica y autónoma y se apropie del conocimiento, de manera que adquiera formación integral (Chamizo e Izquierdo, 2007; Gorbaneff, 2009).



En este aprendizaje se atrae la atención del estudiante desde su interés disciplinar, profesional y/o personal

La mediación de actividades metacognitivas que promuevan la autorregulación

La autorregulación juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje al promover la capacidad de “aprender a aprender”. Por esta razón, se propone una evaluación que desarrolle la metacognición de tipo cualitativa e integral, la cual considere no solo el dominio del conocimiento, sino la forma en que este es adquirido. En consecuencia, se define *metacognición* como la “habilidad para monitorear, evaluar y planificar nuestro propio aprendizaje” (Flavell, 1979).

El uso de herramientas que promuevan estrategias de colaboración y pensamiento crítico como las rúbricas

Es importante el diseño de herramientas de construcción de significado conformadas, secuencialmente, por las instrucciones de preparación de cada actividad de desarrollo y de cierre de las actividades. En esta construcción una herramienta de gran utilidad es la rúbrica de calificación, definida como “instrumento para evaluar productos de desempeño mediante niveles de actuación y descriptores, considerando una serie de indicadores y el abordaje de un problema del contexto” (Tobón, 2017, p. 83).

La rúbrica de calificación tiene dos finalidades. La primera consiste en dar las pautas para que el estudiante construya su actividad, realice una autoevaluación previa a la entrega y reflexione frente a los pasos

La rúbrica de calificación tiene dos finalidades. La primera consiste en dar las pautas para que el estudiante construya su actividad, realice una autoevaluación previa a la entrega y reflexione frente a los pasos o procesos que debe seguir a fin de lograr un buen desempeño.

o procesos que debe seguir a fin de lograr un buen desempeño. La segunda consiste en que el estudiante identifique los niveles de desempeño propio y de sus compañeros, de modo que alcance 1) un mayor nivel de transferencia de sus propios conocimientos mediado por la retroalimentación entre pares, y 2) una práctica reflexiva frente a las diferentes formas de representar el mismo conocimiento.

Sistematización de experiencias pedagógicas

El proceso de sistematización fomenta el diálogo reflexivo entre maestros y expertos en diversas áreas del conocimiento (Herout y Schmid, 2015; Torres Carrillo y Cendales González, 2007). En este texto se presenta una actividad que examina la forma en la que se potencia y se transforma la evaluación en el aula de clase desde la coconstrucción del conocimiento entre pares académicos y desde los conocimientos propios de cada alumno.

En el proceso de la sistematización aplicada en el curso se llevaron a cabo los cinco pasos propuestos por Herout y Schmid (2015):

1. Se identificó el marco teórico en el cual se basó la experiencia pedagógica y la perspectiva bajo la cual se realiza el análisis.
2. Se tuvo en cuenta el contexto en el que se desarrolla la práctica pedagógica y cómo esta gana relevancia para el proceso de aprendizaje en los estudiantes.
3. Se realizó una descripción detallada de la práctica pedagógica.
4. Se analizó críticamente los avances, la pertinencia y las limitaciones de la práctica pedagógica
5. Finalmente, se comparte la experiencia a través de la documentación sistemática de la práctica pedagógica lo que facilita su comunicación y divulgación.



Objetivos y materiales

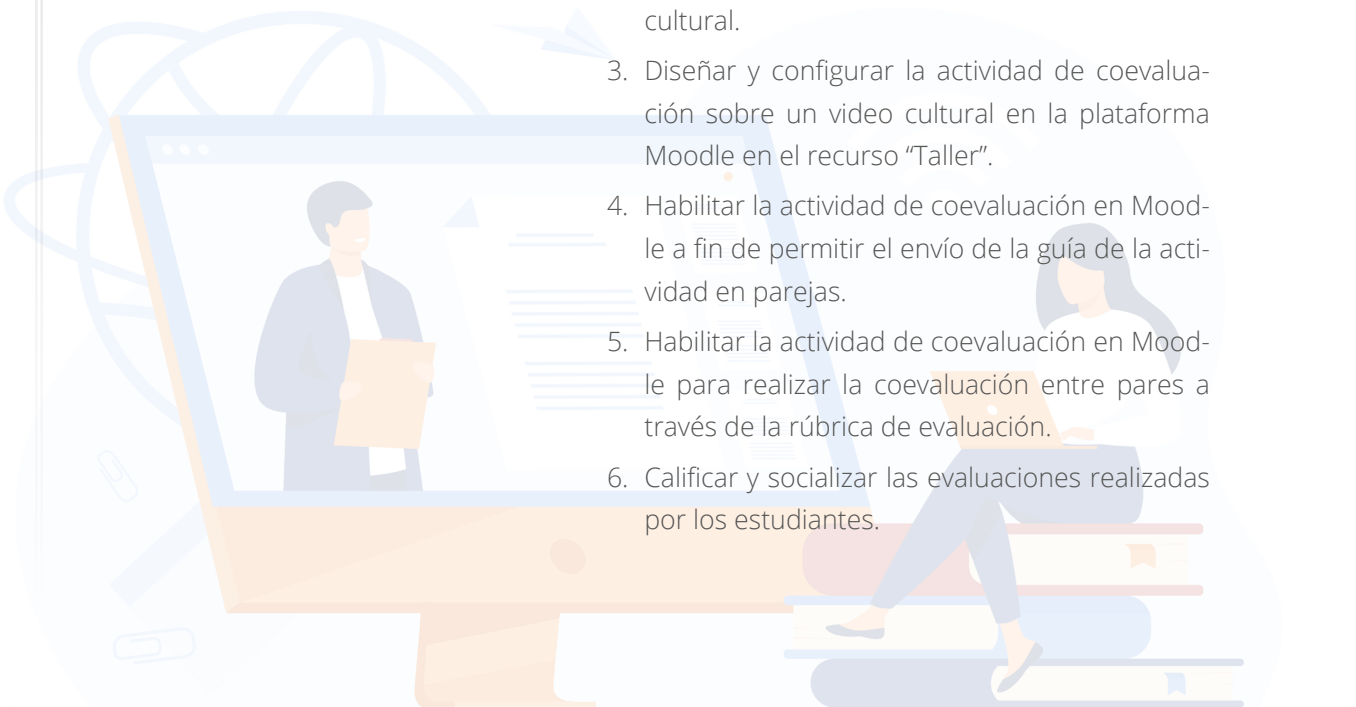
Objetivo general

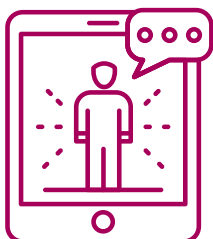
El objetivo general es promover pensamiento crítico a través de una práctica reflexiva de coevaluación en los estudiantes de octavo semestre de Negocios Internacionales de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Objetivos específicos

Los objetivo específicos son:

1. Diseñar una rúbrica de evaluación a partir de las intencionalidades pedagógicas y los niveles de desempeño esperados.
2. Diseñar una guía de aprendizaje con las instrucciones de la actividad, los recursos que facilitarán el desarrollo de la actividad y el paso a paso para la elaboración del video de la entrevista cultural.
3. Diseñar y configurar la actividad de coevaluación sobre un video cultural en la plataforma Moodle en el recurso "Taller".
4. Habilitar la actividad de coevaluación en Moodle a fin de permitir el envío de la guía de la actividad en parejas.
5. Habilitar la actividad de coevaluación en Moodle para realizar la coevaluación entre pares a través de la rúbrica de evaluación.
6. Calificar y socializar las evaluaciones realizadas por los estudiantes.





Materiales

Los materiales son:

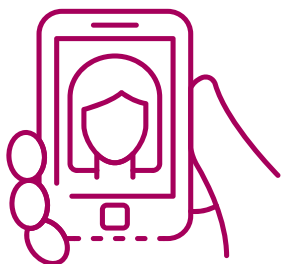
1. Rúbrica de evaluación en PDF.
2. Guía de aprendizaje en PDF.
3. Aula virtual en Moodle con el recurso de “Taller” disponible.
4. Descripción de actividades y procedimientos de la práctica.

Generalidades del curso Gerencia Internacional

La práctica pedagógica se desarrolló con estudiantes de octavo semestre del Programa de Negocios Internacionales, en el curso de Gerencia Internacional o International Management (es un curso orientado 100 % en inglés) en el periodo 2020-01. Este curso es presencial, no obstante, debido a la pandemia y a la emergencia sanitaria generada por el Covid-19 durante el 2020, debió impartirse a través de clases remotas sincrónicas en Blackboard Collaborate y desde las aulas virtuales en Moodle.

El curso se divide en tres cortes, cada uno con una unidad didáctica y el desarrollo de un proyecto socializado en la clase y evaluado entre pares a través de la coevaluación. Los siguientes son los nombres de las unidades didácticas y el proyecto asignado a cada una:

- Unidad didáctica 1. Fundamentos del entorno de los negocios internacionales-Proyecto 1: póster cultural.
- Unidad didáctica 2. Administración estratégica internacional. Proyecto 2: presentación oral con



diez diapositivas en Power Point sobre el patrón estratégico de una multinacional.

- Unidad didáctica 3. Comportamiento organizacional y gestión de recursos humanos. Proyecto 3: video de una entrevista cultural.

Este curso se desarrolló bajo el método de aprendizaje basado en problemas (ABP) y responde, desde su microcurrículo, al fortalecimiento de los nodos del Sello Transformador del Areandina: 1) Liderazgo colectivo, 2) Habilidades tecnológicas y digitales, 3) Ética del cuidado y buen vivir, 4) Pensamiento crítico y 5) Competencias lingüísticas. En este orden de ideas, dentro de las competencias genéricas se promueven las habilidades de lectura y comunicación escrita en español y en inglés.

Estrategia de evaluación propuesta

El curso desarrolló actividades evaluativas calificables y no calificables que permitieron: 1) diagnosticar las concepciones previas de los estudiantes, 2) evolucionar los conceptos y hacer más eficientes los procesos de aprendizaje mediante el trabajo en la clase sincrónica y el trabajo independiente, y 3) evaluar los resultados del aprendizaje a través del proyecto de cada corte o unidad didáctica.

Entre las actividades de evaluación no calificables se realizaron actividades como las que se enlistan y describen a continuación.

1. Socialización del *tip* del *management* de acuerdo con la suscripción diaria al *newsletter* de la *Harvard Business Review*. Esta socialización se realiza en el inicio de cada clase usando *mentimeter*¹ para lograr un mayor *engagement* del estudiante. Allí, en

¹ [Mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) se recomienda para fomentar una interacción activa con los estudiantes, pues tiene un diseño gráfico

250 caracteres, cada alumno indica cuál *tip* le pareció más interesante, cómo lo ha puesto en práctica, su nombre en la participación y puede visualizar su respuesta y la de sus compañeros en la pantalla en tiempo real.

2. Flashquiz sobre las lecturas previas a la clase, tareas como ensayos y socialización en grupos sobre la tarea.
3. Actividad de metacognición a través del recurso de "Encuesta²" en Moodle, al final de cada unidad didáctica con preguntas como las siguientes.

Preguntas de monitoreo: a) ¿qué actividades se desarrollaron en esta unidad y qué aprendí con estas actividades? b) ¿qué pasos seguí para aprender? (tomar apuntes, preguntar en la clase, buscar bibliografía sobre el tema, hacer un mapa conceptual, ver videos, grabar su propia voz en inglés y escucharse con fines de autoevaluación, discutir con sus compañeros, etc.).

Preguntas de evaluación: c. ¿qué conceptos fueron fáciles de aprender?, d) ¿qué conceptos fueron difíciles de aprender?, e). ¿qué estrategias usé cuando tuve dificultades con las actividades?, f) preguntas de planificación, f) ¿qué estrategia podría usar para mejorar mi proceso de aprendizaje?, g) ¿qué fue lo que más me gustó de esta unidad?, y h) ¿qué sugerencias haría para esta unidad?

Entre las evaluaciones calificables, se realizaron actividades como las que se enlistan a continuación.

amigable y los estudiantes han presentado mayor interés en participar cuando se usan herramientas de este tipo.

2 El recurso de Encuesta en Moodle permite configurar respuestas anónimas o no, dependiendo de la intención, y además permite exportar las respuestas a un archivo en Excel que facilita la lectura y análisis de los resultados para que el maestro también tenga en cuenta el proceso del estudiante en el proceso de enseñanza.

1. Actividades de heteroevaluación (evaluadas por el maestro) mediante evaluaciones parciales de respuesta múltiple usando el recurso de cuestionarios de Moodle. También se promovió la evaluación continua al final de cada unidad a través del criterio de desempeño o *performance*, el cual evaluó la participación activa y el compromiso durante las clases con un buen uso de inglés.
2. Actividades de coevaluación por medio de los proyectos de cada unidad didáctica, los cuales responden a una evaluación de resultados que evidencia los aprendizajes durante el desarrollo de cada unidad didáctica.
3. Actividades de autoevaluación mediante la herramienta de encuesta en Moodle, con preguntas en dos sentidos: de metacognición y de cumplimiento de acuerdos en el acta de inicio.

Descripción detallada de la actividad de coevaluación

La descripción detallada de la elaboración y coevaluación se centra en la actividad de cierre del curso de Gerencia Internacional correspondiente a la Unidad 3, la cual contempla la elaboración de un video de una entrevista cultural realizado en parejas, en el que el estudiante debe hacer un juego de roles durante una entrevista, cuyos papeles pueden ser gerente general de una multinacional o candidato extranjero aspirante al cargo de gerente comercial.

En esta actividad, el estudiante, de forma empática, entendiéndole las diferencias culturales con otros países, desarrolla crítica y colaborativamente preguntas en el contexto de los

negocios internacionales, anticipa la importancia de la estrategia de la organización en el proceso de selección de su personal, desarrolla un guion escrito y lo graba en un video potenciando sus habilidades comunicativas en segundo idioma.

Finalmente, el estudiante deconstruye, a través de la rúbrica, los resultados esperados en la actividad y reconstruye su conocimiento a partir de su estructura cognitiva, la cual evoluciona en función del nuevo modelamiento de pensamiento.

Diseño de la rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación (véase el Anexo 1) se diseña de acuerdo con ocho aspectos o criterios de evaluación y cuatro niveles de desempeño.

Entre los criterios de evaluación del video se tiene los siguientes. Criterio 1: la presentación de los estudiantes con el propósito de la actividad; criterios del 2 al 5: el desarrollo de las recomendaciones dadas en la guía de aprendizaje frente a la investigación previa del país de origen del entrevistado, la estructura de la entrevista, el contenido relevante en las preguntas y respuestas de la entrevista; criterio 6: la calidad del video; criterio 7: la calidad del guion escrito; y criterio 8: uso del lenguaje y creatividad.

Los cuatro niveles de desempeño escogidos se describen de forma cualitativa y tienen asignada una nota cuantitativa de 2 a 5 de la siguiente manera:

- Nota de 5: habilidades ejemplares (*exemplary skills*).
- Nota de 4: habilidades dominantes (*mastering skills*).
- Nota de 3: habilidades en desarrollo (*developing skills*).
- Nota de 2: habilidades emergentes (*emerging skills*).

El estudiante deconstruye, a través de la rúbrica, los resultados esperados en la actividad y reconstruye su conocimiento a partir de su estructura cognitiva, la cual evoluciona en función del nuevo modelamiento de pensamiento.

Diseño de la guía de aprendizaje

La guía de aprendizaje (véase el Anexo 2) corresponde al entregable esperado del estudiante. En esta guía se encuentra la fecha límite para subir el documento en PDF en la plataforma, así como las instrucciones, el espacio para colocar enlace del video, las recomendaciones, la estructura del entregable y las partes detalladas del guion.

Desarrollo de la actividad en Moodle mediante el recurso Taller

La Figura 1 muestra las cinco fases en las cuales se desarrolla el recurso taller en Moodle.

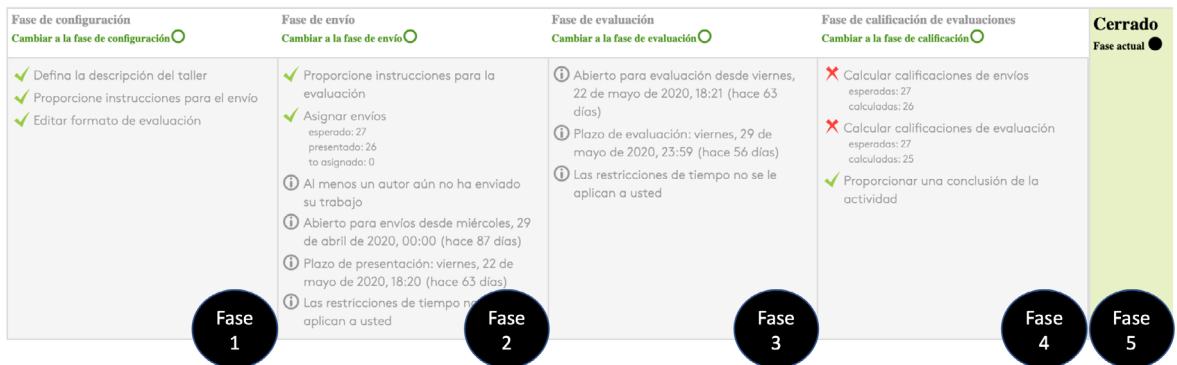


FIGURA 1.

RECURSO TALLER EN MOODLE.

Fase de configuración (Fase 1)

1. Defina la descripción del taller y proporcione instrucciones para el envío. Moodle permite dar la descripción general de la actividad de coevaluación en la que se debe explicar claramente la consigna de la actividad, las instrucciones, los recursos, las fechas límite, el entregable esperado y el formato de este.

También se debe configurar:

- *Los ajustes de calificación.* Es importante seleccionar la estrategia de calificación acumulativa (así como puede seleccionarse la rúbrica). También se dan otros aspectos que responden a la configuración en el calificador de Moodle.
- *Los parámetros de los envíos.* Se da una instrucción sobre el envío de la actividad. Se habilita la opción para que el tipo de envío que suba el estudiante en la plataforma sea con un archivo adjunto.
- *La configuración de la evaluación.* Se da una instrucción sobre la coevaluación entre pares de la actividad. Es posible habilitar o deshabilitar la opción de autoevaluación; para esta actividad no se habilitó la autoevaluación.
- *El comentario.* Se da la opción de que en cada criterio de coevaluación se pueda escribir un comentario de retroalimentación entre los pares académicos. También permite indicar una conclusión general de la actividad.
- *Si se desean envíos de ejemplo.* Con el fin de afianzar la actividad con los estudiantes es posible habilitar la opción de usar ejemplos para practicar la coevaluación.
- *La disponibilidad.* Desde la perspectiva de los estudiantes, esta actividad se desarrolla en dos tiempos que deben configurarse y socializarse previamente. De esta manera, se debe habilitar según el plazo para enviar la actividad, y una vez cumplido ese tiempo se debe habilitar el plazo para coevaluar la actividad.
- *Ajustes comunes del módulo.* Cuando es un curso que tiene varios grupos y no se desea que interactúen entre los integrantes de los diferentes grupos, es posible indicar que el modo de grupo sea separado.

Una vez configurado este paso se debe picar en *guardar cambios*.

2. *Editar formato de coevaluación.* En este paso se debe adaptar la rúbrica de evaluación de acuerdo con una calificación acumulativa o rúbrica (depende de la configuración dada en primer paso “ajustes de evaluación”). En la actividad desarrollada se seleccionó la calificación acumulativa. Posteriormente, se despliegan tres factores que corresponden a los ocho aspectos o criterios de evaluación (se habilitan en la plataforma de acuerdo con el número de criterios de la rúbrica diseñada). Cada factor relaciona:

- *La descripción.* Indica la categoría o criterio de evaluación y los cuatro niveles de desempeño con la puntuación en cada nivel (véase la Figura 2).
- *La calificación.* Puede parametrizarse para que sea dada como una puntuación, en la que la puntuación máxima sea 50 y el estudiante decida en cada criterio o aspecto qué nivel alcanza su compañero.
- *La ponderación.* Si cada criterio tiene el mismo peso en la nota final se debe colocar 1, y si algún criterio tiene mayor ponderación se debe adaptar proporcionalmente. Para esta actividad cada criterio se pondereó con el mismo valor, es decir, 1. Debe picar en la opción “guardar y cerrar”.

La Figura 2 muestra un ejemplo de cómo se visualiza el formato de evaluación en Moodle.

▶ Expandir todo

▼ Aspecto 1

Descripción

No.	Criterio de evaluación	Habilidades ejemplares (Exemplary skills)	+40 Habilidades dominantes (Mastering skills)	+30 Habilidades en desarrollo (Developing skills)	+20 Habilidades emergentes (Emerging skills)
1	Realiza la presentación de cada uno de los estudiantes. 2. Presentan sus nombres 3. Indica el		Falta una de las habilidades ejemplares.	Faltan dos de las habilidades ejemplares.	Faltan tres de las habilidades ejemplares.

Mejor calificación posible / Escala a utilizar

Tipo

Puntuación máxima

Ponderación

▶ Aspecto 2

▶ Aspecto 3

FIGURA 2.
FORMATO DE EVALUACIÓN EN MOODLE.

Una vez se ha configurado esta fase se puede ingresar al taller nuevamente y picar en la opción “cambiar a la siguiente fase”.

Fase de envío (Fase 2)

La fase de envío es la primera fase que visualiza el estudiante y en la que el estudiante debe realizar la entrega de la actividad en los plazos estipulados.

1. *Proporcione instrucciones para la evaluación.* Se despliegan las mismas opciones que en la fase de configuración (primer paso).
2. *Asignar envíos.* En este paso es posible asociar los estudiantes que realizan la coevaluación. Para esta actividad se realizó una coevaluación entre todos, es decir, cada estudiante debía coevaluar el video realizado en parejas, pero asignando una nota individual.

No obstante, es recomendable que con solo dos o tres asignaciones (videos) por estudiante sea suficiente para promover pensamiento crítico e identificar diferentes niveles de desempeño.

La asignación de envíos puede realizarse de tres formas:

- *Asignación manual.* Por cada participante es posible añadir de forma manual desde una lista: 1) por quién es evaluado, y 2) a quién evalúa cada participante (véase la Figura 3).

Asignación manual Asignación aleatoria Asignación programada

Grupos separados Todos los participantes ▾

El participante es evaluado por	Participante	El participante evalúa a
Añadir revisor Seleccionar un usuario... ▾	Nombre del estudiante 1	Auto-evaluación deshabilitada Añadir revisor Seleccionar un usuario... ▾

FIGURA 3.

ASIGNACIÓN MANUAL DE LOS ENVÍOS.



▼ **Ajustes de la asignación programada** ⓘ

Habilitar asignación programada Asignar automáticamente las entregas al final de la fase de envío

▼ **Estado actual**

Estado Ejecutado el 24 de julio de 2020, 21:32 ✓

Resultado de la ejecución reciente Éxito ✓

Reiniciar Marca esta casilla y guarda el formulario para reiniciar el resultado de la ejecución ⓘ

▼ **Ajustes de asignación** ⓘ

Modo de grupo Grupos separados

Número de evaluaciones

Eliminar asignaciones actuales

Los participantes pueden evaluar sin haber enviado nada

Agregar autoevaluaciones

FIGURA 5.
ASIGNACIÓN PROGRAMADA DE LOS ENVÍOS.

Una vez se ha configurado esta fase se puede ingresar al taller nuevamente y picar en la opción “cambiar a la siguiente fase”.

Fase de evaluación (Fase 3)

En esta fase cada estudiante debe realizar la coevaluación de los envíos asignados en los plazos estipulados.

Una vez que se asignan los envíos y que se configura como fase actual, el estudiante podrá:

1. Visualizar y descargar la entrega de su/s compañero/s asignado/s.

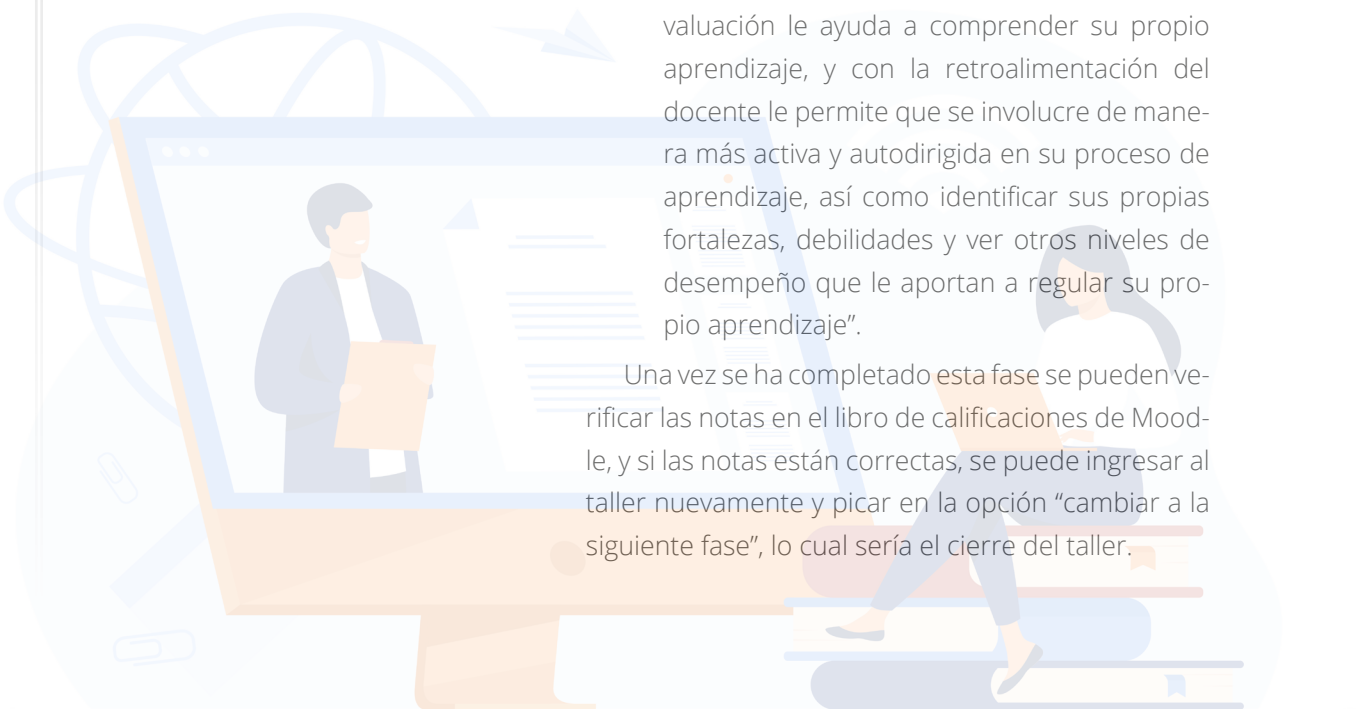
2. Se le habilitará la rúbrica, con la opción de dar una puntuación por cada aspecto o criterio de la rúbrica y un comentario si se habilitó la opción.
3. Debe dar una retroalimentación del envío de su compañero.

Fase de calificación de evaluaciones (Fase 4)

El recurso de taller en Moodle genera dos notas en el libro de calificaciones:

1. *Calcular calificaciones de envíos.* La nota de la fase del envío. Promedia las notas dadas por la coevaluación de sus pares académicos, para lo cual debe picar en la opción "Calcular las calificaciones".
2. *Calcular calificaciones de evaluación.* La nota de la fase de evaluación. El maestro puede evaluar la calidad de retroalimentaciones dadas a los compañeros y asignar una nota.
3. *Proporcionar una conclusión de la actividad.* Se puede dejar el siguiente mensaje: "La coevaluación le ayuda a comprender su propio aprendizaje, y con la retroalimentación del docente le permite que se involucre de manera más activa y autodirigida en su proceso de aprendizaje, así como identificar sus propias fortalezas, debilidades y ver otros niveles de desempeño que le aportan a regular su propio aprendizaje".

Una vez se ha completado esta fase se pueden verificar las notas en el libro de calificaciones de Moodle, y si las notas están correctas, se puede ingresar al taller nuevamente y picar en la opción "cambiar a la siguiente fase", lo cual sería el cierre del taller.



Fase de cierre del taller (Fase 5)

En esta fase se desarrolló la socialización de la actividad, en la que los alumnos indicaron qué aprendieron, qué dificultades tuvieron, cómo las superaron y qué podrían haber hecho mejor. En esta fase es importante presentar una retroalimentación frente a las fortalezas de los estudiantes, las oportunidades de mejora y las recomendaciones pertinentes.

Cierre y conclusión

Durante la actividad metacognitiva los estudiantes manifestaron que el diseño instruccional de las actividades facilitó su proceso de aprendizaje. También mencionaron que la actividad del video fue “divertida” y los motivó a trabajar en equipo y a preparar cuidadosamente un entregable de alta calidad. Frente a la percepción de la actividad, el 96 % de los estudiantes manifestó que el proyecto del video cultural cumplió con sus expectativas y ayudó a mejorar sus habilidades comunicativas en inglés.

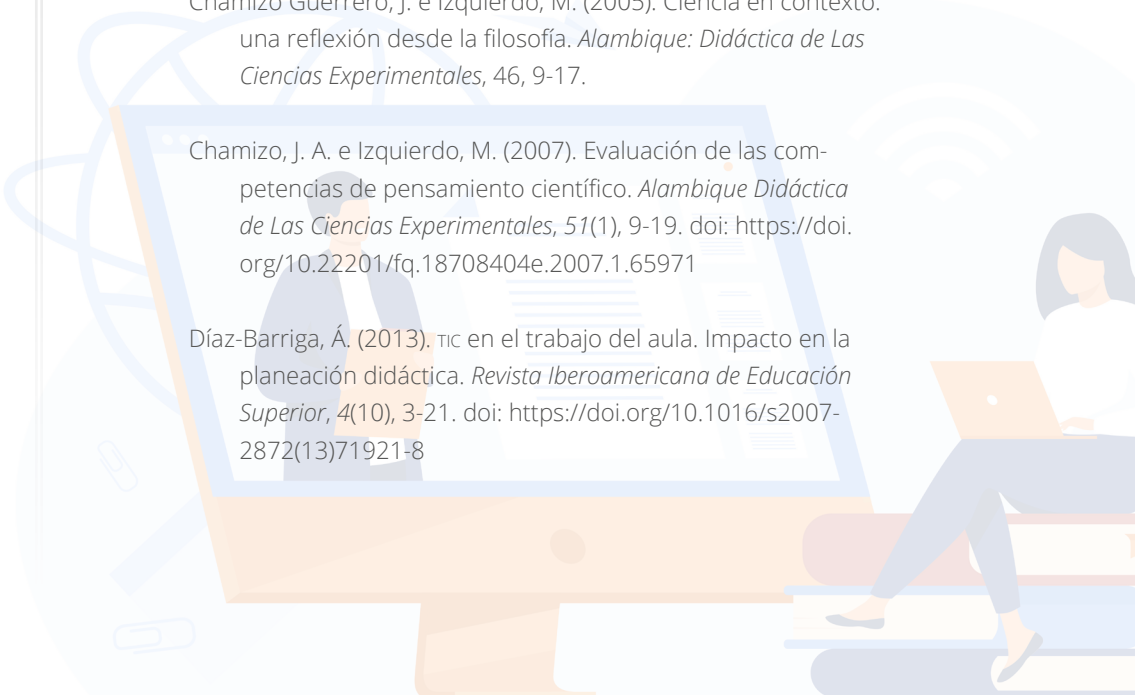
Dentro de las limitaciones identificadas durante la actividad se observa que algunos estudiantes presentaron resistencia a realizar procesos de coevaluación. Por esta razón, es importante el diálogo continuo con los estudiantes, en el cual se les explique la importancia de promover pensamiento crítico a través de la identificación de otros niveles de desempeño en sus compañeros. Adicionalmente, se recomienda que la coevaluación tenga un porcentaje dentro de la evaluación del curso, con el fin de dar incentivo a una mayor tasa de aceptación de la actividad.

Si bien es cierto con esta actividad pedagógica no se logran atender todos los frentes de la evaluación socioformativa, es posible hacer un acercamiento entre el trabajo colaborativo y el uso de las TIC para promover procesos metacognitivos durante la coevaluación.

Se espera que esta práctica pueda inspirar a otros maestros a que incorporen actividades de evaluación socioformativa mediadas por TIC, en medio de cursos que puedan ser presenciales, semipresenciales o remotos. Asimismo, los futuros trabajos en este campo podrían contribuir a la didáctica de las ciencias sociales desde el análisis de la formación en pensamiento crítico y estratégico en estudiantes de las diversas facultades de ciencias económicas, administrativas y financieras.

Referencias

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: a cognitive view* (2ª ed.). Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bermúdez, Á. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-108. doi: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Chamizo Guerrero, J. e Izquierdo, M. (2005). Ciencia en contexto: una reflexión desde la filosofía. *Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 46, 9-17.
- Chamizo, J. A. e Izquierdo, M. (2007). Evaluación de las competencias de pensamiento científico. *Alambique Didáctica de Las Ciencias Experimentales*, 51(1), 9-19. doi: <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2007.1.65971>
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. doi: [https://doi.org/10.1016/s2007-2872\(13\)71921-8](https://doi.org/10.1016/s2007-2872(13)71921-8)



- Dueñas, Y., Baquero, G., García, Á., Bravo, F., Merino, C. y Calderón, D. (2018). *Modelo de creaciones didácticas en cooperación*. Acacia. Recuperado de <https://acacia.red/udfjc/category/cultiva/cultiva-recursos/cultiva-documentos-disenos-didacticos/>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Gorbaneff, Y. (2009). Qué se puede aprender de la literatura sobre el aprendizaje basado en problemas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas*, 18(1), 61-74. doi: <https://doi.org/10.18359/rfce.2001>
- Herout, P. y Schmid, E. (2015). Case study. Doing, knowing, learning: systematization of experiences based on the knowledge management of Horizont 3000. *Knowledge Management for Development Journal*, 11(1), 64-76. Recuperado de <http://journal.km4dev.org/64>
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas-problema based learning. *Theoria*, 13, 145-157. doi: <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7327>
- Ocampo, L. F. y Valencia, S. (2019). Los problemas sociales relevantes: enfoque interdisciplinar para la enseñanza integrada de las ciencias sociales. *Reidics. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, (4), 60-75. doi: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.60>
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, (37), 83-93. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.37folios83.93>
- Sanmartí, N., Simón, M. y Márquez, C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. En *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 32-41. Recuperado de <https://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat/conxitamarquez/files/la%20evaluacion%20como%20proceso%2010%20años%20despues.pdf>
- Tezanos, A. de. (2015). Oficio de enseñar-saber pedagógico: La relación fundante. *Revista Educación Y Ciudad*, 12, 7-26.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. KResearch. doi: <https://doi.org/10.24944/isbn.978-1-945721-26-7>

Torres Carrillo, A. y Cendales González, L. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y Saberes*, 26. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys41.50>

Vygotsky, M. C. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. H. U. Press.

Anexo 1 Rúbrica del role play (juego de roles) video de una entrevista cultural



Third Assignment - Role Play - Cultural Interview - 10%
JOB: Commercial Manager of a MNC (MultiNationalCompany)

No.	CATEGORY	5 Exemplary Skills + 5	4 Mastering Skills + 4	3 Developing Skills + 3	2 Emerging Skills + 2
1	Presentation	1. Show a presentation of the two students. 2. The name of the subject, 3. the purpose of the activity and 4. explains the process to plan this activity.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing
2	Part I.	Gives a brief introduction of how to meet the interviewee and the interviewee's: 1. demographic information, such as age, 2. education, 3. family, or occupation. 4. Describe major differences between the own country and his/her country. The difference can be in diet, attire, etiquette, government, education system, family structure, etc.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing
3	Part II.	1. Structure the interview with a Role play format. 2. There is evidence of the Greetings. 3. questions and 4. farewell.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing
4	Part II.	Ask at least 15 pertinent and relevant questions for the position that they are offering.	Ask only between 14 and 10 pertinent and relevant questions for the position that they are offering.	Ask only between 9 and 5 pertinent and relevant questions for the position that they are offering.	Ask less than 4 pertinent and relevant questions for the position that they are offering.
5	Part III.	Close the video with at least 5 recommendations for handling cultural differences between your own culture and the interviewee's culture.	Only gives 4 recommendations	Only gives 3 recommendations	Only gives 2 recommendations
6	Quality of the video	1. There is a link to access the video, it is easy to open. 2. The interviewer and interviewee can be clearly identified. 3. The video has a good resolution, the sound is very clear and 4. the extension is between 9 to 11 minutes long.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing
7	Script	1. There is a written document with the transcription of the video and the 2. details of: 1. Subject - 2. Transcription - 3. Part 3. The written document is clear, with good punctuation, grammar and orthography.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing
8	Use of Language and creativity	1. Show a good pronunciation in English. 2. self confidence when speaking and 3. use interesting and creative ways to create the cultural interview.	One of the exemplary skills is missing	Two of the exemplary skills are missing	Three of the exemplary skills are missing

Created by: Rosa Muñoz
V. 01
Date: February 2020

Anexo 2 Guía de aprendizaje para el proyecto 3 del video cultural



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL AREA ANDINA

FACULTY OF ADMINISTRATIVE, ECONOMIC AND FINANCIAL SCIENCE

SUBJECT: INTERNATIONAL MANAGEMENT

THIRD ASSIGNMENT GUIDELINE

Video: Cultural Interview

Duration: 10 minutes

DEADLINE: May the 20th 2020 - UPLOAD THIS DOCUMENT TO THE Virtual Learning environment in PDF.

Instructions

- » Prepare the script of your video: make some research about the culture
- » Record the video using Google Meet or another tool.
- » Edit the video if necessary

Link of the video in youtube: _____

TIME (IN MINUTES)	PART	ROLE (INTERVIEWER OR INTERVIEWEE)	DESCRIPTION OF THE SCENE	RESOURCES (SLIDES, OR IMAGES OR OTHERS)	DIALOGUE
	Presentation				
	Part I.				
	Part II.				
	Part III.				

