

Estrategias y ajustes en instrumentos de evaluación continua para grupos grandes

María Jesús Luengo-Valderrey

*Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
mariajesus.luengo@ehu.eus*

Resumen

El objeto de esta investigación experimental es utilizar metodologías activas reinterpretadas, para conseguir una evaluación continua y auténtica de una asignatura obligatoria, en un grupo de casi cien alumnos/as, y obtener la incidencia de las innovaciones introducidas en el alumnado y en la docente. La mejora conseguida en su participación, motivación y mejora en la adquisición de las competencias de la asignatura permite concluir que se han podido utilizar metodologías activas, en un grupo grande, con éxito, resultados buenos y fiables, y notable margen de maniobra para la redirección y ahorro de tiempo de corrección para la docente.

Palabras clave: Metodologías activas, evaluación continua, grupos grandes, instrumentos de evaluación.

Strategies and Adjustments in Continuous Assessment Instruments for Large Groups

Abstract

The object of this research is to use active methodologies reinterpreted, to achieve a continuous and authentic assessment of a compulsory subject, a group of almost 100 students, and obtain the incidence of

the innovations introduced in the students and the teacher. The improvement achieved in its participation, motivation and improvement in the skills of the subject allows to conclude that they have been able to use active methodologies, in a large group, with success, good and reliable results, and significant room for manoeuvre for redirection and saving time correction for the teacher.

Keywords: Active methodologies, Continuous assessment, Large groups, Assessment instruments.

INTRODUCCIÓN

En el entorno establecido por la adopción del sistema de ECTS en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se pasa de un modelo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje, en el que tanto docentes como discentes son parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que el profesorado se torna, fundamentalmente, en facilitador del aprendizaje significativo del alumnado. En este sentido, el presente proyecto introduce sistemas de evaluación continua en la asignatura de “Contabilidad de Costes y de Gestión”, que se imparte en el tercer curso del Grado en Gestión de Negocios de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de Bilbao, perteneciente a la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, con el fin de dar una imagen más fiel de la evolución y resultados en la adquisición de competencias (específicas y genéricas) del alumnado, sin variar los instrumentos de evaluación, aunque sí su diseño y utilización.

Para hacer frente a este cambio de paradigma se necesitan nuevas estrategias e instrumentos tanto de enseñanza como de evaluación, en las que la importancia se centra en la participación remando hacia la misma dirección de todos los implicados, pues, si esto no ocurre, el avance se detiene (Valera-García y Navarro, 2008). Sin embargo, estas estrategias no son únicas ni válidas para todos los grupos, todos los docentes, todas las materias; cada grupo-docente-materia es único y partiendo de unas premisas comunes se van marcando las estrategias que se juzgan más adecuadas para facilitar el aprendizaje significativo del alumnado, ya que la mejora de los resultados procede más de la cantidad y calidad del trabajo que del método utilizado (Prégent, 1990).

Así, actualmente, el profesorado además de la actualización constante de su conocimiento en las materias a impartir, planifica y diseña ex-

perencias y actividades de aprendizaje en línea con las competencias a adquirir por su alumnado y, siempre teniendo en cuenta los espacios y recursos con los que cuenta (Fernández, 2006). Dichas metodologías, varían dependiendo fundamentalmente no tanto de la materia que se va a impartir como del tamaño del grupo, puesto que en grupos muy grandes (más de 90 alumnos) resulta prácticamente imposible poner en práctica metodologías activas basadas en el aprendizaje autónomo en su concepto tradicional, por falta de espacios adecuados, porque una sola persona no puede prestar la atención necesaria a todo el alumnado, porque su seguimiento y control requiere tanto tiempo que dificulta en gran medida la consecución del resto de actividades y obligaciones docentes, entre otros motivos.

Este es el caso que se presenta en este proyecto cuyo objetivo principal es:

Establecer estrategias e instrumentos de evaluación continua que permitan tanto al alumnado como a la profesora tener una imagen más fiel de la evolución en la adquisición de las competencias del grupo 01 de la asignatura “Contabilidad de Costes y de Gestión”, compuesto por 99 personas.

Se trata, en definitiva, de una investigación experimental, cualitativo-participativa, en la que se analiza la incidencia, en alumnado y docente, de los instrumentos de evaluación continua utilizados, con el fin de realizar una evaluación auténtica (Secretaría de Educación Pública, 2011, p. 51) de una asignatura obligatoria, considerada de las más duras, que se imparte en el tercer curso del Grado en Gestión de Negocios, sin variar los instrumentos de evaluación existentes, aunque sí su diseño y utilización.

Para ello inicialmente se utiliza una metodología descriptiva en la que se analizan y valoran los actuales instrumentos de evaluación y se plantean, a la vista de la bibliografía consultada, las mejoras en los mismos. En un segundo estadio, la metodología es empírico-descriptiva, valoradora y prescriptiva, pues se analiza la puesta en práctica, los resultados y la propuesta de mejoras de los instrumentos de evaluación e información diseñados.

Con tal fin, se comienza por revisar los mencionados instrumentos al objeto de llevar a cabo las adaptaciones necesarias que coadyuven a la consecución del objetivo principal marcado; a continuación se presenta la propuesta de innovación, mediante la exposición de las estrategias que se van a seguir para aplicar los instrumentos de evaluación, en función de

los objetivos concretos de la tarea; para concluir, se describen los instrumentos de información utilizados, de los que, como colofón y tras la revisión de sus resultados, se extraen las principales conclusiones y áreas de mejora de este proyecto.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Tal y como ya se ha señalado, el actual modelo de Educación Superior se basa en la participación activa de docentes y discentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (modelos basados en el aprendizaje); en el que la labor fundamental del profesorado consiste en establecer un lenguaje común a fin de que la comunicación y la comprensión se instaure (Lloria, 2004). En consecuencia, el profesorado se torna, fundamentalmente, en facilitador del aprendizaje significativo del alumnado, esto es trata de que realmente se establezca una relación entre las partes que redunde en un incremento del conocimiento significativo del alumnado así como en la adquisición de las competencias genéricas correspondientes.

Todo esto conlleva, no sólo adaptar el contenido de la materia a nuevas experiencias y actividades de aprendizaje en línea con las competencias a adquirir por su alumnado (Fernández, 2006), sino que también habrá de adaptar el proceso y los instrumentos de evaluación, de tal forma que ofrezcan información y retroalimentación más acorde con el nivel de adquisición de competencias a lo largo del curso.

Actualmente, el proceso de evaluación de la asignatura sobre la que versa este proyecto, siguiendo lo marcado en el plan de estudios del Grado, está fijado como sigue:

- Entregable 1, cuyo valor es de 1 punto de la nota final, que consta de un caso práctico individual al finalizar la parte en la que se exponen y fijan los conceptos básicos fundamentales de la materia, a saber, qué es el coste, cómo participan los factores de coste en la formación del coste del producto/servicio y cómo se valoran dichos factores de coste.
- Entregable 2, cuyo valor es de 1 punto de la nota final, que consta de un caso práctico individual al finalizar la parte en la que se expone y fija el modelo básico de costes reales que debe implantar cualquier organización y que se complementa con el modelo de costes predeterminados (previsión), así como el cálculo e interpretación de las desviaciones que surgen entre ambos al final de un período.

- Seminario S, cuyo valor es de 1 punto de la nota final, que consta del desarrollo, en equipo, de un tema referente a contabilidad avanzada para la gestión. Dicho trabajo se defiende oralmente ante toda el aula (alumnado y profesora) en el último seminario del cuatrimestre.
- Prueba final, cuyo valor es de 7 puntos de la nota final, que consta de una parte teórica (valor de 3,5 puntos) y parte práctica (valor de 3,5 puntos) y que se realiza de forma individual el día en que se fija, oficialmente, la fecha de examen final.
 - La parte teórica incluye dos preguntas cortas (valor 1 punto cada una de ellas) y un cuestionario verdadero-falso de 15 frases (valor 1,5 puntos).
 - La parte práctica incluye tres casos prácticos cortos, todos ellos de igual valor.

El objetivo es llegar a una prueba final relativamente corta (duración máxima dos horas) en la que se demuestre la adquisición de las competencias específicas de la materia, sin necesidad de manifestar la capacidad para implantar una contabilidad de costes reales y/o predeterminados en una organización, puesto que esto se ha probado, anteriormente, mediante los entregables 1 y 2. A su vez, la valoración de la competencia genérica “presentar de forma eficaz y eficiente, tanto de forma oral como escrita, información relevante para la gestión de la empresa”, se realiza a través del tema que deben de trabajar, redactar y defender en equipo, para y en los seminarios.

Sin embargo, del análisis de los resultados obtenidos en el primer curso en el que se implantaron estos instrumentos y de las opiniones recogidas del alumnado se desprende que, los instrumentos utilizados no consiguen los objetivos marcados, lo que lleva a plantear su rediseño para que realmente ofrezcan una evaluación fiable así como retroalimentación al alumnado.

2. METODOLOGÍA

Detectado el problema se opta, para una primera etapa, por una metodología descriptiva consistente en analizar y valorar los actuales instrumentos de evaluación, con el objeto de conocer, fundamentalmente, sus debilidades. A continuación, y tomando como base los resultados del DAFO, se realiza una profunda revisión de la literatura para, posterior-

mente plantear las mejoras (rediseño) de los instrumentos de evaluación. El hecho de que se plantee un rediseño se debe a que tanto los criterios como los instrumentos de evaluación están fijados en el plan de estudios del grado aprobado en su día, por lo que no cabe la posibilidad de establecer unos nuevos. Concluida la revisión y el rediseño, aplicando una metodología empírico-descriptiva, valoradora y prescriptiva, se implantan las hipotéticas mejoras en el curso 2014/15, analizándose sus resultados y sus limitaciones, y planteando las áreas de mejora detectadas en el rediseño llevado a cabo.

3. REVISIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Antes de entrar en la propuesta concreta de cómo adecuar los actuales instrumentos de evaluación, se ha procedido a examinarlos, mediante un análisis DAFO, para mantener sus fortalezas y, dirigir el estudio de la bibliografía a disminuir las debilidades, con el objetivo de llegar a poder realizar una evaluación auténtica y, que el alumnado y la docente puedan conocer su evolución, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo largo del cuatrimestre.

Los puntos débiles más destacables, son los que a continuación se detallan:

- La parte práctica (entregables 1 y 2 más la práctica de la prueba final) puede resolverse de forma mecánica, casi de memoria, sin comprender claramente qué es lo que se está haciendo, pues los casos son muy semejantes a los vistos en clase y se facilitan las plantillas para su resolución.
- Respecto a la parte teórica-conceptual, resulta imposible saber si el aprendizaje es únicamente memorístico o significativo.
- A pesar de que una vez calificadas las diferentes pruebas, se cuelga en el aula virtual su resolución, no se realiza ningún tipo de retroalimentación con el alumnado. Esto implica la inexistencia de constancia de que el alumnado lo revise, compruebe sus posibles errores, el por qué de los mismos, por lo que es prácticamente imposible que se puedan establecer mecanismos de mejora, salvo que vengan a tutorías (algo que únicamente ocurre la semana anterior a la prueba final, cuando ya suele ser tarde para corregirlos).

- Inconsciencia, por parte del alumnado, del significado de la nota obtenida, al desconocer dónde están los errores, ni el por qué, ni su procedencia.
- El conocimiento adquirido en el tema tratado en los seminarios no se transmite al resto de los compañeros, pues únicamente se hace una presentación final ante todo el aula, en la última sesión, de 20 minutos.

A la vista de estas insuficiencias, se carece de evidencias para establecer los puntos débiles del proceso de enseñanza-aprendizaje y determinar en qué áreas hay que insistir para una buena comprensión e interiorización de la materia, por lo que la aplicación de estos instrumentos no mejora el proceso de evaluación que se realizaba en la diplomatura y que consistía en un único examen final.

4. INNOVACIÓN EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Tras la revisión de la eficacia de los instrumentos de evaluación fijados, se deriva que ofrecen una validez mínima para establecer en qué punto del proceso de aprendizaje se encuentra el alumnado, lo que va en contra de la filosofía de un modelo de enseñanza, basado en el aprendizaje y la evaluación verdadera (Valera-García y Navarro, 2008) en la que el avance no se detenga.

Se impone, por tanto, su adecuación a la nueva realidad, para lo que se propone este proyecto de innovación en el que, partiendo de los instrumentos de evaluación fijados en el plan de estudios, se trata de mejorar su diseño y utilización con el fin de:

- Que tanto el alumnado como la profesora puedan conocer el punto del proceso de aprendizaje en que se halla el alumnado.
- Obtener evidencias de los puntos débiles del alumnado para reforzar en el aula y/o en cursos posteriores.
- Que el alumnado sea consciente de cuáles son sus errores y el por qué y la procedencia de los mismos, para así establecer procesos de mejora.

En definitiva, que cumplan con los requisitos de comunicación y proceso continuo de enseñanza-aprendizaje y evaluación verdadera y exista así, una verdadera retroalimentación (Verdejo, Encinas y Trigos,

2010) en la que tanto alumnado como docente conozcan sus puntos fuertes y sus áreas de mejora.

Además, para que el conocimiento de la evolución sea constante, las medidas correctoras se puedan aplicar más a tiempo y el alumnado tome conciencia de qué aprende y cómo aprende (Cano, 2008), los instrumentos de evaluación rediseñados se utilizan también en toda tarea de carácter grupal o autónomo, presencial o no presencial concerniente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son la base tanto para conocer su avance en el aprendizaje significativo como de los entregables evaluables.

Partiendo de los recursos con los que se cuenta (hoja de cálculo con plantillas para la resolución de casos prácticos y aula virtual), se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- Para los casos prácticos (entregables 1 y 2 incluidos):
 - Se ha diseñado una plantilla de (auto)corrección, incluida en la hoja de cálculo de resolución de casos, que:
 - Solicita resultados parciales, considerados fundamentales, además del resultado final.
 - Si el resultado es “incorrecto” se abren ventanas con frases orientativas sobre el posible origen del error.
 - Una vez que suben el caso práctico al aula virtual, la profesora los revisa, utilizando la matriz de hitos evaluados, en la que aparece el valor obtenido según los intervalos marcados y:
 - Envía retroalimentación al alumnado marcando áreas y sistemas de mejora en base a la plantilla mencionada en el punto anterior.
 - Marca los errores y devuelve el caso para que detecten su origen. Para ello disponen de un cuestionario verdadero-falso con retroalimentación específica a la respuesta falso. Una vez corregidos los envían de nuevo para la revisión final que incluye la anterior retroalimentación. Si no se detecta la procedencia del error se consulta a la profesora que lo revisa y orienta para su comprensión y corrección.
- Para el tema a desarrollar en equipo de forma oral y escrita:
 - En el primer seminario del curso, todos los equipos han trabajado las ideas fundamentales de todos los temas utilizando la técnica del puzzle.

- Las conclusiones obtenidas de los puzzles se han sometido a revisión y evaluación entre iguales y se han mantenido en el aula todo el curso.
 - En el segundo seminario, cada equipo ha depositado el borrador de su trabajo que ha sido revisado y evaluado por el resto de los equipos, siguiendo una matriz de hitos de comunicación escrita, así como de puntos fuertes y áreas de mejora.
 - En el tercer seminario, cada equipo ha defendido durante cinco minutos su trabajo frente a todos sus compañeros y ha procedido a realizar una autoevaluación de su presentación oral.
 - Plantilla de lista de control para el informe escrito en cuanto a su formato y su contenido.
 - Plantilla de lista de control para la defensa oral del informe escrito en cuanto a su formato y su contenido.
 - Matrices de (auto)evaluación para la comunicación oral y para la comunicación escrita.
- Para la prueba final:
- La parte teórica se hace mediante un cuestionario con dos preguntas a desarrollar en un máximo de quince líneas y quince cuestiones verdadero-falso. La retroalimentación del cuestionario llegará una vez estén todos corregidos (se estima un plazo de una semana como máximo).
 - La parte práctica se hace en hoja excel que llevará incluidos los datos y las plantillas de resolución. La retroalimentación se hará siguiendo las pautas utilizadas en los casos prácticos durante el curso (se estima un plazo de una semana como máximo).

Las acciones y diseño de los instrumentos de evaluación propuestos se justifican por el marcado carácter práctico de la materia. El 50% de la docencia son clases prácticas, que comienzan en la 2ª semana y la docencia teórica incluye tres seminarios en las semanas 7ª, 11ª y 14ª en los que, además de tratar de comprender e interpretar las operaciones y los procesos contables en el ámbito interno de la empresa para realizar un análisis económico de la actividad empresarial (competencia específica) se trata de estimar la capacidad de comunicación oral y escrita de información relevante para la gestión de una organización (competencia genérica).

Se estima que los mencionados instrumentos evalúan las competencias de forma integral, garantizan la recogida de evidencias, hacen referencia a objetivos de aprendizaje, integran la perspectiva del alumnado mediante la autoevaluación individual y se orientan al aprendizaje profundo (Villa y Poblete, 2011). A su vez, los criterios evaluación empleados cumplen las directrices de Airasian (2000): identificación de fases y orden de su observación, número de criterios observable y valorable, y criterios expresados en lenguaje comprensible, claro y conciso para el alumnado. Asimismo, se ha tratado de aplicar los principios de presencialidad, uniformidad, prima de reenganche, detección temprana de problemas, simplicidad y gradualidad aconsejados por Ibañez, Usandizaga y Sánchez (2012) por entender que son imprescindibles para mejorar la eficacia y eficiencia de la evaluación en estos grupos tanto para la profesora como para el alumnado.

Las innovaciones implantadas tratan de cumplir con el objetivo de obtener información más real y fiable, tanto por parte de la docente como del alumnado, de su evolución en la adquisición de las competencias de la materia. Para ello, no basta con poner en marcha estas medidas, se necesitan instrumentos que ofrezcan información sobre la mencionada evolución y los resultados obtenidos.

5. INSTRUMENTOS DE INFORMACIÓN

El proyecto de innovación llevado a cabo ha sido fruto de una revisión de los instrumentos de evaluación utilizados, pero eso no quiere decir que la tarea termine aquí, hay que continuar mejorando e innovando, pues lo que no se mejora se degrada. Pero para poder mejorar hay que saber y para saber hay que medir, por lo que resulta imprescindible establecer estrategias e instrumentos de información para medir los resultados y los puntos fuertes y áreas de mejora de las diferentes acciones realizadas.

De esta forma se da respuesta a cuestiones como: ¿se mantienen todas las acciones e instrumentos de evaluación?, ¿ha mejorado el aprendizaje?, por lo que, entre otras cosas, los instrumentos se han dirigido a recoger información sobre: si el alumnado comprende lo que se espera de ellos, si se incluyen resultados significativos, si el grado de dificultad es razonable y suficientemente ambicioso, si recogen cuestiones esenciales o son demasiado específicas (ANECA).

Al igual que los instrumentos de evaluación también los de información se han utilizado para todas las actividades realizadas, ya que es la única manera de que todos los agentes implicados conozcan la evolución real, y se puedan establecer medidas correctoras. Asimismo, para que tanto la evaluación como la información derivada de ella aporte evidencias fiables y válidas sobre la adquisición de las competencias trabajadas, su práctica totalidad han cuantitativas o cuasi-cuantitativas (Jornet, González, Suárez y Perales, 2011), lo que no ha impedido que alumnado y profesora hayan recibido, además de la retroalimentación cuasi-cuantitativa, otra cualitativa más personalizada sobre sus tareas.

Por otro lado, el hecho de que todas las actividades (presenciales y no presenciales) se realicen on-line facilita la homogeneidad en la presentación, la corrección y calificación, la homogeneidad en los comentarios de la profesora y, lo más importante, la corrección personalizada y completa (Salinas y Cotillas [coords.], 2007) comentada en el párrafo anterior. En consecuencia, la información obtenida es más homogénea y equitativa, por lo que es válida y fiable, lo que ha facilitado en gran medida la toma de decisiones sobre corrección de instrumentos de evaluación en el presente curso y mejoras a realizar para cursos posteriores.

Igualmente, la profesora ha recogido información continua para su autoevaluación, ya que al recoger semanalmente datos sobre las fortalezas y debilidades de las acciones, ha podido reorientar la enseñanza de manera rápida y eficaz (de Miguel [dir.], 2005). Por su parte, también el alumnado ha obtenido información sobre su propia actuación, fundamentalmente que el hecho de realizar prácticas (que formen o no parte de la evaluación final) con todo el material teórico y práctico a su disposición para hacerlas, no implica que la preparación, comprensión e interiorización de la materia no sea necesaria (AQU, 2009), ya que el hecho de no hacerlo implica la pérdida de eficacia y eficiencia y, en último término, imposibilidad de realizar el trabajo en plazo, algo que se entiende como fundamental para el futuro desarrollo profesional del estudiante.

En cuanto a los instrumentos de información, en su mayor parte, coinciden con los instrumentos de evaluación, puesto que:

- En los casos en que únicamente se señalan los errores para que el alumnado detecte su procedencia y los corrija, el instrumento de información es el cuestionario de detección del origen de los fallos. El alumno recibe información de carácter cualitativo pero, al valo-

rar cada ítem, también se obtiene información cuantitativa que pasa directamente al libro de calificación del alumnado.

Esta actividad ofrece información muy importante para la docente pues recoge de forma muy concreta y fiable las áreas que resultan más confusas para el alumnado, por lo que marca la primera reorientación de la docencia.

- En las matrices de corrección de las prácticas aparecen, por cada hito, las capacidades correspondientes a cada uno de los intervalos en que nos podemos encontrar y el valor cuantitativo de cada intervalo. De este modo:
 - El alumnado recibe información de su calificación y de las capacidades demostradas, que se complementan con una retroalimentación más personalizada de las áreas de mejora (existe una plantilla general que se adapta a cada caso).
 - La docente tiene información, más detallada que en el caso anterior, sobre el nivel de adquisición de conocimientos del alumnado, por lo que puede reorientar su actuación para incidir en aquellos temas y matices que siguen resultando problemáticos.
 - La matriz de evaluación está en el aula virtual, por lo que la calificación obtenida va automáticamente al libro de calificación del alumno/a, que recibe el gráfico sobre su evolución cuando se concluye cada una de las tres partes de la materia.
- En las evaluaciones entre iguales se utilizan las matrices de evaluación de comunicación escrita, en las que, como en el caso de las prácticas, aparecen, por cada hito, las capacidades correspondientes a cada uno de los intervalos en que nos podemos encontrar y el valor cuantitativo de cada intervalo. Los resultados de las evaluaciones pasan a poder del equipo a quien corresponden y la docente se queda con copia de ellas para contrastarlas con su evaluación personal.
 - En este caso, el alumnado recibe información de las capacidades demostradas, a juicio de sus compañeros, lo que en general, incide en ellos más que la recibida de la docente; mientras que por su parte, la docente obtiene información sobre la objetividad y capacidad de evaluación del alumnado, así como de su nivel de comunicación escrita.

- Asimismo, al realizar la evaluación del trabajo definitivo con la misma matriz de comunicación escrita, se obtiene información sobre el nivel de mejora en la misma, por comparación con los resultados del borrador. Igualmente se puede valorar el nivel de comprensión y ejecución de las áreas de mejora propuestas en su momento.
- Mediante la matriz de autoevaluación de la comunicación oral, el alumnado reflexiona sobre los puntos fuertes y áreas de mejora de su exposición y la docente obtiene información sobre la capacidad de reflexión y autocrítica del alumnado.

Además del análisis, por parte de la docente, de la información obtenida de los instrumentos de evaluación, se considera imprescindible recibir información de la opinión del alumnado en lo que se refiere a su proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del cuatrimestre y al sistema de evaluación utilizado. Para ello la última semana del curso, se ha pasado la siguiente encuesta (ver Tabla 1) basada en la que se plantea para la Experiencia Química en el proyecto GIMA (Ribes [coord.], 2008).

Tabla 1. Satisfacción con la metodología seguida en Contabilidad de Costes y de Gestión

PREGUNTA	SÍ	NO
¿Crees que le has dedicado el mismo tiempo que a una asignatura teórica?*		
*Si la respuesta es no, señala el por qué en el apartado de observaciones		
¿Las tareas realizadas te han sido útiles?		
¿Has comentado-consultado las tareas con tus compañeras/os para realizarlas?		
¿Has comentado-consultado los resultados de las tareas con tus compañeras/os?		
¿Prefieres que se expliquen todos los cálculos en las prácticas?		
¿Crees que tenías claro los conocimientos generales para realizar las tareas?		
El hacerte pensar y deducir, ¿crees que es útil para el aprendizaje?		
El hacerte pensar y deducir, ¿crees que es útil para llegar a ser profesional?		
¿Darte libertad y disponer del material al trabajar te ha servido para aprender?		
Comparado con la metodología tradicional, ¿consideras que la metodología utilizada te ha ayudado más a aprender?		
¿Crees que has aprendido contabilidad de costes y de gestión?		
Observaciones generales		

Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto GIMA (2008).

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Una de las ventajas de que todos los instrumentos estén incluidos en el aula virtual y de que los resultados de su aplicación vayan directamente al libro de calificaciones del alumnado es que, el mismo día que termina el cuatrimestre, se dispone de todos los resultados y de la información para llevar a cabo el análisis de los mismos.

Por otro lado, ese mismo hecho, conlleva que desde el primer día del cuatrimestre todo el alumnado conoce la metodología a seguir, los instrumentos y criterios de evaluación, así como la información que sobre la evolución de su aprendizaje va a ir recibiendo (Cano, 2008) vía retroalimentación, vía autoevaluación, vía gráfico de su evolución.

Quizá como consecuencia de ello, el primer resultado obtenido es el alto nivel de participación del alumnado en todas las actividades presenciales y no presenciales que se ha mantenido en cerca del 80% de la matrícula durante todo el cuatrimestre, puesto que se han sentido arte y parte (Airasian, 2000) durante todo el período lectivo.

En cuanto a la información resultante de los cuestionarios recibidos tras marcar los errores de la tarea para que el propio alumnado buscara su origen y lo corrigiera, se ha apreciado que, para las actividades siguientes en las que se incluían hitos de la mencionada tarea, los fallos más comunes han disminuido en más de un 50%. Este hecho se debe a dos actuaciones: por un lado, que el propio alumnado ha examinado y corregido la confusión (Villa y Poblete, 2011), y por otro, que la docente al haber podido detectar los temas más problemáticos, ha podido reorientar el proceso de aprendizaje, incidiendo sobre ellos (de Miguel [dir.], 2005; Ibáñez, Usandizaga y Sánchez, 2012).

Respecto a los resultados de la aplicación de las matrices de los hitos incluidos en los casos prácticos tanto la tipología como el número de errores han disminuido en algo más del 33% para cada una de las partes en las que se divide la materia, lo que parece indicar la existencia de un efecto positivo de la retroalimentación que se refiere al intervalo de adquisición de capacidades en el que el alumnado se encuentra para cada hito, así como de la retroalimentación personalizada con áreas específicas de mejora que se acompaña (Verdejo, Encinas y Trigos, 2010).

En cuanto a las sesiones de evaluación entre iguales, los resultados tanto de las matrices de evaluación como de la propuesta de las áreas de mejora evidencian un alto nivel de madurez por parte del alumnado,

puesto que apenas existen divergencias entre los resultados de la evaluación entre iguales y los obtenidos por la profesora (Valera-García y Navarro, 2008; Villa y Poblete, 2011).

Para finalizar, los resultados obtenidos de la información recibida del alumnado sobre su nivel de satisfacción con la metodología utilizada en la docencia de esta asignatura no han podido ser mejores (ver Tabla 2).

Tabla 2. Resultados satisfacción alumnado

PREGUNTA	SÍ	NO
¿Crees que le has dedicado el mismo tiempo que a una asignatura teórica?*	75%	
*Si la repuesta es no, señala el por qué en el apartado de observaciones		
¿Las tareas realizadas te han sido útiles?	80%	
¿Has comentado-consultado las tareas con tus compañeras/os para realizarlas?	97%	
¿Has comentado-consultado los resultados de las tareas con tus compañeras/os?	97%	
¿Prefieres que se expliquen todos los cálculos en las prácticas?	82%	
¿Crees que tenías claro los conocimientos generales para realizar las tareas?	61%	
El hacerte pensar y deducir, ¿crees que es útil para el aprendizaje?	88%	
El hacerte pensar y deducir, ¿crees que es útil para llegar a ser profesional?	73%	
¿Darte libertad y disponer del material al trabajar te ha servido para aprender?	90%	
Comparado con la metodología tradicional, ¿consideras que la metodología utilizada te ha ayudado más a aprender?	95%	
¿Crees que has aprendido contabilidad de costes y de gestión?	90%	
Observaciones generales: * Más tiempo por el interés que me genera y el reto que supone realizar la actividad	60%	

Fuente: Elaboración propia a partir de proyecto GIMA (2008).

Entre las observaciones recibidas del cuestionario anterior cabe mencionar:

- Alguno de los cuadros utilizados en las plantillas que se facilitan para realizar las actividades prácticas resultan confusos y pueden llevar a cometer errores.
- Incluir los cuadros utilizados en la primera parte de la asignatura en las plantillas siguientes ayuda a ver el proceso de integración y complemento de los temas tratados.

- Las plantillas de (auto)corrección no siempre funcionan, lo que origina desazón entre el alumnado.
- Los cuestionarios para la autoretroalimentación de costes históricos y costes predeterminados, resultan demasiado largos, lo que dificulta la localización del origen de los fallos cometidos.
- En ocasiones, la (auto)retroalimentación no sirve para conocer el origen de los errores.

CONCLUSIONES

A la vista de los resultados obtenidos tras la implantación de una nueva metodología en la utilización de los instrumentos de evaluación e información se extraen las siguientes conclusiones:

- El hecho de que los instrumentos de evaluación se hayan utilizado para todas las actividades realizadas ha supuesto una fuente de motivación puesto que, en todo momento, las personas implicadas han podido conocer su evolución y el nivel de aprendizaje adquirido.
- El alumnado ha valorado muy positivamente disponer de mecanismos de autocorrección y autoretroalimentación, aunque los primeros no han funcionado todo lo bien que deberían.
- La profesora ha podido reorientar su docencia a tiempo, para incidir en aquellos puntos en los que el alumnado mostraba más dificultades.
- La participación del alumnado tanto presencial como no presencial ha sido muy alta (cerca del 80% durante todo el cuatrimestre), debido a que se han sentido, en todo momento, parte activa del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Contar con instrumentos de evaluación bien definidos ha supuesto un notable ahorro en el tiempo de corrección para la docente.

En definitiva, la evaluación continua para un grupo muy numeroso se ha visto notablemente mejorada, habiendo disminuido el esfuerzo en tiempo dedicado a la corrección de la docente. A su vez, se ha establecido un proceso continuo de (auto)retroalimentación con el alumnado, lo que le hace sentirse parte activa e incrementar su motivación, por lo que, se puede decir que se han podido utilizar metodologías activas en el grupo con notable éxito y resultados buenos y fiables.

Esto no es óbice para que se hayan detectado una serie de aspectos, obtenidos de las opiniones del alumnado y de la autoreflexión de la docente, que necesitan de revisión y mejora:

- Repensar las plantillas de (auto)corrección para que resulten siempre útiles, pues las actuales, si se añade o elimina alguna fila o columna de los cuadros de resolución, ofrecen información errónea, por lo que son inservibles (originan confusión).
- Mejorar los cuadros de resolución de actividades que resultan confusos para el alumnado (registro de inventarios...).
- Depurar los cuestionarios de autoretroalimentación de costes históricos y predeterminados, para que resulte más fácil la detección y solución de errores.
- Incluir desde el inicio el cuestionario de autoretroalimentación para las actividades en que el alumnado ha de detectar el origen de los errores. Con ello, además de contar con dicha herramienta desde el principio, quizá se pueda solventar el problema de posteriores cuestionarios excesivamente largos.

Con todo, la experiencia, aunque trabajosa en un inicio, no ha podido ser más satisfactoria y se continuará con el mismo programa en el próximo curso con las mejoras de los instrumentos de evaluación e información anteriormente mencionadas.

Referencias Bibliográficas

- AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARIA DE CATALUNYA-AQU. 2009. Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades. AQU. Barcelona (España).
- AIRASIAN, Peter W. 2000. Classroom Assessment: Concepts and Applications. McGraw-Hill College. New York (Estados Unidos de América).
- ANECA. 2013. Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados de aprendizaje. ANECA. Madrid (España).
- CANO, M^a Elena. 2008. “La evaluación por competencias en la educación superior”. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, Vol. 12, N^o 3: 1-16. Granada (España).
- DE MIGUEL, Mario [dir.]. 2005. Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ediciones Universidad de Oviedo. Oviedo (España).

- FERNÁNDEZ, A. 2006. "Metodologías activas para la formación de competencias". **Educatio siglo XXI**, N^o 24:35-56. Murcia (España).
- IBÁÑEZ, Jesús; USANDIZAGA, Imanol y SÁNCHEZ, Ana. 2012. "Herramientas de Instrucción Masiva: Pistas para implantar evaluación continua en grandes grupos". **Actas XVII JEUNI 2012**. Vol. 1:311-318. Ciudad Real (España).
- JORNET, Jesús M.; GONZÁLEZ, José, SUÁREZ, Jesús M. y PERALES, M^a Jesús. 2011. "Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias". **Bordón**. Vol. I N^o 63:125-145. Madrid (España).
- LLORIA, M^a Begoña. 2004. "El diseño organizativo y los facilitadores para la creación de conocimiento: un estudio cualitativo". **Revista de Economía y Empresa**. Vol. 21 N^o 51:11-38. Madrid (España).
- PRÉGENT, Richard. 1990. *La preparation d'un cours*. Éditions de l'École Polytechnique de Montréal. Montréal (Canadá).
- RIBES, Amparo [coord.]. 2008. *Metodologías activas: Grupo de Investigación de Metodologías Activas-GIMA*. Edit. Labrador, M.J. y Andreu, M.A. – Universidad Politécnica de Valencia. Valencia (España).
- SALINAS, Bernardino y COTILLAS, Carolina. [coords.]. 2007. *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Realización de un examen parcial presencial on-line*. Universitat de València. Valencia (España).
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA-SEP. 2011. *Lineamientos de evaluación del aprendizaje*. DGB/DCA/SPE/DES-07-2011. Madrid (España).
- VALERO-GARCÍA, Miguel y NAVARRO, Juan José. 2008. "Diez metáforas para entender (y explicar) el nuevo modelo docente para la EEES". **Revista d'innovació educativa, Universitat de València**. N^o 1:1-13. Valencia (España).
- VERDEJO, Pilar (coord.); ENCINAS, Mabel y TRIGOS, Lina Marcela. 2010. "Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias". **Innova Cesal**. N^o 1: 19-45.
- VILLA, Aurelio y POBLETE, Manuel. 2011. "Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones". **Bordón**. Vol. I N^o 63:147-170. Madrid (España).