

# ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA REFLEXIVIDAD EN LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO EN LA MODALIDAD VIRTUAL DEL CURSO DISEÑO DIGITAL 1

RUDY ASCUE  
FIORELLA CARHUANCHO  
MARIA JOSÉ CAMPOS  
ANTONIO MARTINENCH  
ENRIQUE CHIROQUE

Pontificia Universidad Católica del Perú  
rascue@pucp.edu.pe  
fiorella.carhuancho@pucp.pe  
mjcamosr@pucp.edu.pe  
amartinench@pucp.pe  
echiroq@pucp.edu.pe

## RESUMEN

En la presente experiencia en un curso de diseño en modalidad virtual se busca identificar estrategias que promuevan la reflexión en la evaluación del trabajo en equipo, la cual involucra la planificación de las tareas de evaluación, el monitoreo del trabajo a través de fichas de valoración y la evaluación a través de niveles de progresión. Se identifica que el uso de fichas de valoración incentiva a los estudiantes a reflexionar a través de estrategias de coevaluación y autoevaluación.

---

**Palabras claves:** Evaluación, coevaluación, autoevaluación, Diseño Digital colaborativo

---

## **ABSTRACT**

The aim in a current virtual design course is to identify strategies that promote reflection when evaluating teamwork. This involves planning evaluation tasks, monitoring work through evaluation cards, and assessment through levels of progression. We found that the use of evaluation cards encouraged students to reflect through co-evaluation and self-evaluation strategies.

---

**Key words:** Evaluation, co-evaluation, self-evaluation, digital design.



## INTRODUCCIÓN

Han pasado aproximadamente dos años desde que inició el distanciamiento social por la COVID-19. A partir de marzo del 2020, el Estado peruano dispuso políticas para continuar la actividad educativa desde casa a través de plataformas digitales, por lo que se dejaron de lado los espacios de copresencia en las instituciones educativas (Ruiz, 2020). Las universidades cerraron sus campus y adaptaron las actividades presenciales a un formato virtual. Este cambio ha dejado a los docentes diversos aprendizajes sobre la práctica pedagógica. Una de sus dimensiones comprende la evaluación del trabajo en equipo, por lo que este artículo propone reflexionar sobre el uso de las herramientas de evaluación diseñadas y empleadas por los docentes en la modalidad virtual del curso Diseño Digital 1 de la especialidad de Diseño Gráfico en una universidad privada de Lima (Perú).

La primera parte de este artículo define la evaluación como un proceso natural de las decisiones que tomamos día a día. Además, se mencionan las percepciones docentes relacionadas con el sistema tradicional evaluativo y se presenta la evaluación formativa, la cual tiene como finalidad

mejorar el aprendizaje del estudiante a través del análisis de la progresión en el desarrollo de las competencias. Luego, se explica la evaluación del trabajo en equipo, una competencia genérica de la universidad. Esta involucra la planificación de las tareas, el monitoreo del trabajo a través de fichas de valoración, la evaluación a través de los niveles de progresión y la importancia que adquiere el incentivar a los estudiantes a evaluar su propio desempeño a través de la coevaluación y autoevaluación.

En lo que sigue, se describe cómo se llevó a cabo la implementación y evaluación del trabajo en equipo en el curso Diseño Digital 1:

- el uso de los resultados de aprendizaje (RA) referidos al trabajo en equipo;
- los instrumentos como la matriz de monitoreo y el reglamento para la regulación entre los miembros de equipo;
- las rúbricas de coevaluación y autoevaluación con criterios pertinentes para la interacción entre los participantes.

Después, se describe la metodología con enfoque cualitativo para el análisis comparativo entre las fichas de valoración: autoevaluaciones y coevaluaciones de una muestra de la población de estudiantes de los tres horarios del curso Diseño Digital 1 del ciclo 2021-1. Esta muestra fue seleccionada con base en la nota más alta, media y más baja de cada uno de los horarios, por lo que se compararon las experiencias de nueve equipos de dos integrantes cada uno.

En los resultados de la comparación de la experiencia entre los equipos de estudiantes, se describieron según las unidades de análisis: evaluación del texto escrito, el nivel de progresión de la competencia en los estudiantes y la correlación de las calificaciones asignadas por los estudiantes con la de los docentes. Finalmente, se presentan las conclusiones y la labor a futuro sobre la implementación y evaluación del trabajo en equipo en el curso Diseño Digital 1.

## 2. DEFINICIONES DE LA EVALUACIÓN

Primero, se debe considerar que evaluar es un proceso natural del ser humano que pasa desapercibido. Se realiza todo el tiempo de forma individual o colectiva para tomar decisiones importantes o triviales (Ravela et al., 2017). Por ejemplo, para producir una animación, el autor puede pensar en diversas valoraciones antes de iniciar el desarrollo, como la audiencia a la cual se dirige, el tema a tratar, la duración del producto, el estilo visual, entre otros.

En el plano educativo, la evaluación puede ser estigmatizada por la forma cultural en la que se ha desarrollado en los sistemas educativos, por lo que se afirma que evaluar es una actividad ingrata, ya que está relacionada con sensaciones negativas: aburrimiento, porque deja mucha carga laboral; frustración, por constatar que lo enseñado dista mucho de lo aprendido; o angustia, cuando se debe elegir entre aprobar o desaprobar trabajos de estudiantes (Ravela et al., 2017). Entonces, se puede señalar que evaluar es un proceso complejo que no está libre de conflictos internos y subjetivos en la experiencia docente.

Desde una perspectiva formativa, la evaluación es una tarea que posee como fin comprobar los saberes adquiridos por el alumno a través de pruebas orales, escritas o visuales. Picaroni y Loureiro (2010) afirman que “El propio desarrollo de la enseñanza necesita de la evaluación formativa. Actúa como proceso regulador entre la acción del docente y el aprendizaje del estudiante, ya que permite ajustar las intervenciones del maestro a las necesidades del que aprende” (p. 31). Asimismo, la evaluación, según Sanmartí (2007), es el proceso de recojo de información a través de instrumentos escritos para luego emitir un juicio sobre ella. Duque (1993) afirma que es una instancia de control para la revisión de alguna tarea, por lo que se establecen las causas y razones del resultado; esto permite elaborar un plan de acción para mejorar el rendimiento del estudiante (citado en Mora, 2004). Lema (2000) sostiene, por

su parte, que la evaluación es un proceso pertinente, confiable y que valida de manera cuantitativa y cualitativa los resultados de la educación. Angelo (1995) menciona que la evaluación está orientada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes, explica las expectativas educativas e interpreta sistemáticamente las evidencias para establecer su desempeño (citado en Becerra y Moya, 2008). Para Lafourcade (1992), es un momento en el que se ponderan los resultados establecidos previamente, y se comparan los objetivos previstos y los resultados obtenidos para corregir los métodos empleados. Stoffeabeam y Shinkfield (1993) la definen como sistemática, planificada y dirigida para juzgar y perfeccionar un mérito u objeto. Ambos autores concluyen que la evaluación es un evento inevitable que permite mejorar el progreso del estudiante en tanto se consideran sus fortalezas y debilidades. Boud y Falchikov (2006) caracterizan a la evaluación como sostenible, porque contribuye positivamente en la mejora del conocimiento, competencias y disposición para el aprendizaje más allá de la academia y proyecta su influencia en el futuro profesional. En consecuencia, Gibbs y Simpson (2009) resaltan que la actividad evaluativa puede promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Entonces, se puede entender la evaluación como un proceso planificado, dirigido, confiable y sistemático de interpretación y recojo de evidencias del trabajo asignado a los estudiantes. Es una fase de control que analiza y compara las expectativas y los resultados del aprendizaje del alumno, esto utilizando diversos instrumentos para perfeccionar la experiencia de aprendizaje, el reconocimiento de la diferencia y la sostenibilidad más allá de las aulas universitarias.

## 3. LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Para evaluar es importante revisar el modelo educativo por el cual se rige la institución. En este caso concreto, el modelo por competencias en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) se maneja con las

competencias genéricas establecidas por primera vez en el 2011. Estas contemplan las habilidades adquiridas por los estudiantes PUCP a lo largo de sus estudios de pregrado: llevan una progresión por niveles que traza el aprendizaje a lo largo de los ciclos académicos y según los requisitos de cada especialidad (Miranda, 2005).

El trabajo en equipo es una competencia genérica PUCP que indica que el estudiante debe trabajar “colaborativamente en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios para el logro de un objetivo común” (Dirección de Asuntos Académicos, 2018, p. 42). Esto se aplica desde la etapa de Estudios Generales en pregrado, en la que estudiantes de diferentes especialidades comparten clases y donde es necesaria la incorporación del conocimiento interdisciplinario para la resolución de problemas. Esto requiere recurrir al trabajo en equipo para “integrar diferentes modelos teóricos y metodológicos” (Modelo Educativo PUCP, 2016, p. 50).

Primordialmente, la competencia contempla que los integrantes de un equipo diseñen un plan de acción para resolver un problema. Este plan consiste en identificar y establecer las tareas que cada miembro realizará por su cuenta y en conjunto para luego dar forma a un proyecto único. Esta delegación de tareas e identificación de habilidades provoca que el proceso sea importante para poder realizar y acabar el trabajo de forma exitosa, atribuyéndose y variando roles en el equipo (Hansen, 2006). Se busca promover una interdependencia positiva entre los miembros del equipo para que todos sean conscientes de que, para llegar a la meta, se necesita de los aportes de todos los estudiantes: si falla uno, fallan todos (Johnson et al., 1999).

El trabajo en equipo es susceptible de monitoreo y en él se busca que los estudiantes apliquen técnicas de retroalimentación para poder cuantificar el trabajo individual y colaborativo. Una estrategia interesante es el uso de fichas de valoración en los trabajos, en las que se evalúa el desempeño la interacción

a nivel individual y grupal, lo cual lleva a la reflexión de si las decisiones hechas para diseñar el plan de acción han sido acertadas o podrían ser mejoradas. Este momento debe ser mediado por el docente para promover la participación de todos los integrantes del grupo (Atxurra & Villardón-Gallego, 2015).

Tanto el diseño del plan de acción como la evaluación del trabajo por parte de los miembros del grupo son importantes para apoyar en el desarrollo de habilidades blandas y sociales que incluyen “la tolerancia, la empatía, el respeto, el consenso y la solución de conflictos” (Modelo Educativo PUCP, 2016, p. 35). Es necesaria la interacción, la organización de acciones, la resolución de conflictos y la autorregulación de sus miembros en la labor grupal a través de la reflexión (Atxurra & Villardón-Gallego, 2015). Esto es esencial para la vida profesional, en la que uno debe negociar y consensuar decisiones con personas de ámbitos pluridisciplinarios para desarrollar un proyecto.

Al evaluar esta competencia, se deben tener en consideración los niveles de progresión: el primer nivel tiene que ver con la participación del estudiante en el proceso del diseño de plan de acción y ejecución de tareas; es consciente de lo que se decide en equipo y se muestra dispuesto en trabajar y cumplir con lo que se requiere. El segundo nivel contempla a un estudiante más activo en el trabajo de grupo, quien no solo realiza lo que se requiere, sino que también aporta con nuevas ideas y contribuye con mejorar el trabajo en equipo a través de su argumentación y su reflexión. Por último, el tercer nivel considera a un estudiante que asume liderazgo, busca resolver conflictos entre los miembros, anticipa problemas y lleva un monitoreo del proceso de trabajo en equipo, ya que es consciente de que es importante mantener un buen clima de trabajo entre los miembros para obtener una tarea exitosa.

Evaluar la competencia de trabajo en equipo durante el distanciamiento social nacional puede tornarse retador por perder

física con los estudiantes en un espacio físico. Asimismo, el docente nunca logra ver por completo el proceso de trabajo en equipo, ya que involucra trabajo en modalidad asincrónica. En ese sentido, Gallardo et al. (2021) afirman que hay que “procurar que el estudiante aprenda a evaluar y ayudarlo a que pueda hacerlo para que influya positivamente en su capacidad de autorregulación. La evaluación es un terreno compartido” (párr.10).

Entonces, el trabajo en equipo exige la evaluación por varios actores o compañeros que puedan brindar información sobre el desempeño del evaluado. Este tipo de evaluación se conoce como la “evaluación multiactores”, “feedback 360 grados” o “feedback multifuente” (D’Alessio, 1998; Levy-Leboyer, 2000, citados por Brutus & Gorriti, 2005) De esta forma, en cada equipo de estudiantes, uno evalúa a otro y se evalúan a sí mismos en relación con su desempeño en el trabajo en equipo.

Ahora bien, la coevaluación es una estrategia de evaluación que se realiza entre los miembros del equipo para medir el desempeño de cada integrante. Ravela et al. (2017) mencionan, entre sus beneficios, la promoción de la cohesión de grupo, el aumento de la motivación, el incremento de los aportes en la mejora del trabajo y el enriquecimiento de la visión del docente en la corrección de trabajos, ya que captan mejor los problemas de sus compañeros; por su parte, la autoevaluación se realiza para que el estudiante mida su propio desempeño. Según Sanmartí (2007), esto es lo más importante del proceso de aprendizaje de un estudiante, ya que permite que se apropie de acciones estratégicas para cumplir las tareas planteadas. En consecuencia, el docente debe promover la motivación y la reflexión para involucrar a sus estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Ravela et al., 2017).

#### **4. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EL CURSO VIRTUAL DISEÑO DIGITAL 1**

El curso Diseño Digital 1 contribuye al perfil

de egreso desarrollando la competencia específica de “Gestión de proyectos de diseño”, la cual indica que el diseñador gráfico

gestiona proyectos multidisciplinarios e interdisciplinarios de manera colaborativa para solucionar problemas a través del diseño gráfico, siendo conscientes de su impacto en la sociedad. Organiza procesos, recursos y establece estrategias de funcionamiento en un plan de acción, con disposición a satisfacer las necesidades de los actores involucrados. (Especialidad de Diseño Gráfico, 2020, p. 2)

Esta competencia describe, en su primera línea, la gestión de proyectos de forma colaborativa, por lo que es alimentada por las competencias genéricas PUCP de “Trabajo en equipo” y “Participación de proyectos”.

Este curso desarrolla proyectos de diseño de movimiento (motion design) en equipos de diseñadores gráficos, los cuales parten desde la concepción de la idea, el diseño de la información, la conceptualización según el público objetivo, el diseño visual, el desarrollo del guion técnico, la animación de las secuencias y el proceso de edición de sonido. Por lo general, cuenta con dos o tres secciones que albergan a una población de veintidós estudiantes aproximadamente. Cada sección es dirigida por un docente principal y un asistente o jefe de práctica. La sesión de clase posee una duración de cuatro horas prácticas, de las cuales dos o tres se imparten de forma sincrónica para explicar teoría y procedimientos necesarios para cumplir las metas del curso.

El curso propone desarrollar cinco ejercicios de diseño de movimiento colaborativos. En este caso, los cuatro primeros fueron cortos y simples, mientras que el quinto requirió más tiempo. Para el trabajo colaborativo, se decidió unir a los estudiantes en grupos de dos integrantes por cada ejercicio. A pesar de que la teoría menciona que las mejores prácticas ocurren cuando el docente involucra una estrategia de formación de equipos no aleatoria (Levine & Moreland, 1990, citado por

Hansen, 2006), en esta ocasión, se optó por la aleatoriedad a lo largo de cinco ejercicios, ya que se buscaba promover la interacción del aula con diferentes participantes en cada ejercicio a través de la rotación de integrantes.

Los cuatro primeros ejercicios fueron de preparación con un enfoque propedéutico.<sup>1</sup> Ello les permitió recordar conocimientos previos, como los principios del diseño o fundamentos visuales, e incorporar las nociones fundamentales del movimiento, la animación y los procedimientos correspondientes en los programas digitales. El quinto ejercicio planteó la realización de un proyecto más complejo con respecto al producto de diseño y a la gestión de este. De esta manera, se buscó acercar a los estudiantes a una experiencia similar a la que tendrían dentro de un contexto profesional de elaboración de un producto de motion design. Dado que este último ejercicio incorpora diferentes dimensiones del desarrollo de un proyecto de diseño, se ha seleccionado esta parte del curso para el análisis y reflexión sobre las estrategias de evaluación del trabajo en equipo en un entorno virtual.

Para plantear el quinto ejercicio se establecieron dos resultados de aprendizaje (RA) que ayudan a desarrollar la competencia de “Gestión de proyectos de diseño”: “Planificar el proceso del proyecto adecuándose a la tipología del producto de manera detallada y comprensible y trabajar el proyecto de forma colaborativa”. El primer RA desarrollaba en el estudiante el reconocimiento de las acciones y los pasos a realizar para desarrollar un proyecto de diseño de movimiento a nivel intermedio. Para esto, se elaboraron dos recursos de acompañamiento del trabajo en equipo: la matriz de monitoreo y el reglamento de equipo.

La primera consistía en un checklist de las tareas por semana que los estudiantes tenían que cumplir hasta concluir el proyecto final. Además, contaba con un espacio para observaciones donde los docentes y estudiantes podían explicar en qué estado se encontraba la tarea en caso de no haberla

terminado. El reglamento, por su parte, era un documento en el que se proponía un conjunto de reglas base y se invitaba a los alumnos a modificarlas o aumentar las que considerasen necesarias. Además, contaba con un apartado para los roles rotativos que asumirían los estudiantes. El rol de director de arte decidiría sobre la parte visual del proyecto, mientras que el productor de proyecto coordinaría y gestionaría el mismo.

El segundo RA desarrollaba la colaboración y cohesión del grupo de estudiantes con el fin de terminar el proyecto encomendado. Para esto, se desarrollaron dos estrategias de evaluación: la coevaluación y autoevaluación para medir el desempeño del trabajo en equipo. Ambas estrategias contaron con una rúbrica holística compuesta por criterios que referían a la regulación de la convivencia y la colaboración entre los integrantes del equipo: la equidad alude a la igualdad en la distribución de los entregables; el compromiso describe el cumplimiento de las normas pactadas, contribución de ideas, cumplimiento de los roles y reglas establecidas en el reglamento; la negociación consiste en la tolerancia y conciliación de acuerdos que beneficien a ambos integrantes; y la comunicación refiere a la asertividad en el momento de interactuar con el compañero.

La coevaluación y la autoevaluación se realizaron en dos momentos clave del desarrollo del quinto ejercicio. El primer momento fue en el segundo parcial, en el que los estudiantes se evaluaron mutuamente dentro de cada grupo; la nota asignada concentró el 30% de dicha calificación. La autoevaluación se llevó a cabo en el examen final y fue el equivalente al 30 % de esa nota. Además, ambas estrategias contaron con la intervención de los docentes, quienes debían cerciorarse de que las notas propuestas por los estudiantes fuesen coherentes con el desempeño observado a lo largo del ciclo y el resultado final.

---

<sup>1</sup> “Enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina” (Real Academia Española, 2020, definición 2).

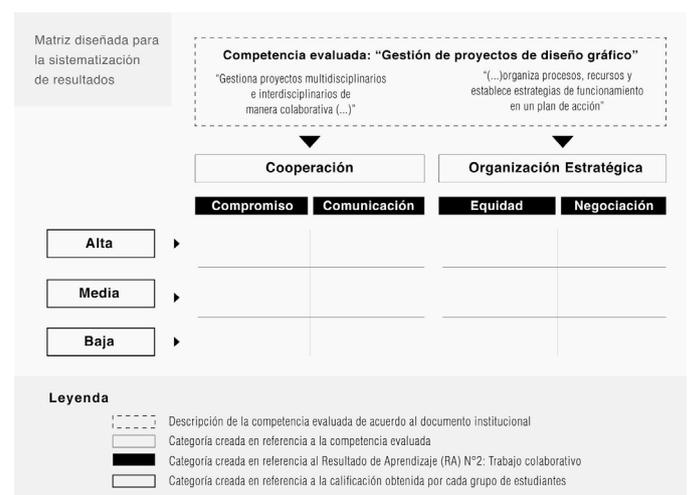
## 5. IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO EN EL CURSO VIRTUAL DISEÑO DIGITAL 1

Para este estudio, optamos por una aproximación principalmente cualitativa. Por ello, de la población total de sesenta y seis alumnos distribuidos en aulas virtuales de veintidós estudiantes cada una, seleccionamos tres grupos por horario para el análisis de las fichas de valoración. Con el objetivo de tener una visión comparada de las experiencias vividas por los estudiantes en cada aula, el criterio de selección que usamos fue la identificación de los grupos con calificación más alta, más baja y la nota media dentro de cada horario (0511, 0512 y 0513).<sup>2</sup> La decisión de tener una visión comparada de las experiencias también responde al hecho de que no todos los horarios se desarrollaron bajo las mismas condiciones. Es decir, hubo variables tales como la asignación de docentes a cada horario y las metodologías propias de cada uno para llevar a cabo las clases. En ese sentido, es importante mencionar que, si bien el curso mantuvo la misma estructura en los tres horarios, hay dos aspectos que pueden haber afectado de manera directa o indirecta el uso diferenciado de las fichas de valoración por parte de los estudiantes. El primero es que en los horarios 0512 y 0513 se modificó el requerimiento de redactar doscientas palabras y se solicitó una extensión menor. El segundo se relaciona con la demostración que los profesores del horario 0511 realizaron frente a los alumnos y la reflexión que hicieron sobre su proceso, el cual puede haber sido usado como referencia por los alumnos de dicho horario.<sup>3</sup>

Una vez establecidas estas diferencias, se realizaron dos niveles de procesamiento de la data recolectada a través de las fichas valorativas. El primer nivel consistió en la elaboración de una matriz que organizaba las respuestas de los estudiantes según los grupos de trabajo de cada horario, los criterios del segundo RA y la definición institucional de la competencia de “Gestión de proyectos de diseño”.

De esta manera, la matriz agrupa los criterios de “Compromiso” y “Comunicación” dentro de la categoría “Cooperación”, y “Equidad y Negociación” dentro de la categoría “Organización estratégica” (ver Figura 1). De igual manera, se añadieron casillas para extraer algunos criterios y estrategias identificados en los textos redactados por los estudiantes, así como también se agregó un apartado para colocar las calificaciones asignadas por los mismos estudiantes y por los docentes para observar si existía alguna correlación entre ellas, teniendo en cuenta que los docentes calificaron el producto y los estudiantes calificaron su proceso.

**Figura 1:** Organización de matriz de procesamiento



**Nota:** Elaborado en el curso Fundamentos Gráficos, semestre 2021-1.

El segundo nivel de análisis consistió en la definición de tres unidades de análisis (UA) que nos permitieron organizar los hallazgos en tres ejes:

1. la evaluación del texto escrito, tanto en contenido como en forma;
2. el nivel de progresión mostrado por los estudiantes según la competencia de “Trabajo en equipo”;

<sup>2</sup> Esta calificación corresponde a la nota final del semestre colocada por los docentes.

<sup>3</sup> Esta demostración consistió en el desarrollo de un proyecto por parte de los docentes bajo los mismos requerimientos que fueron indicados a los alumnos.

3. la correlación entre las calificaciones asignadas por los estudiantes y docentes.

La triangulación de los resultados se realizó de tres maneras: la primera a través de la sistematización de la información; la segunda en función de las reuniones entre docentes para llegar a consensos sobre las categorías de sistematización; y la última a partir de la experiencia particular que cada docente tuvo en cada horario, la misma que fue socializada también durante las reuniones acordadas

## 6. RESULTADOS

Los resultados se presentarán siguiendo las tres UA explicadas en la sección abocada a la metodología y serán agrupados según el horario correspondiente (ver Figura 2). Finalmente, se presentarán los puntos en común identificados y algunas situaciones particulares que son importantes de destacar..

**Figura 2:** Resumen de los resultados de la sistematización

Resumen de resultados obtenidos en la sistematización		0511	0512	0513
Evaluación del texto escrito	Contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Previo trabajo en equipo.</li> <li>• Uso de ejemplos para comunicarse.</li> <li>• Reuniones sincrónicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto por opiniones diferentes, pero no llegan a consensos.</li> <li>• Sin estrategia inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compatibilidad emocional.</li> <li>• Falta de iniciativa.</li> <li>• Falta de confianza para comunicar.</li> </ul>
	Forma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alta reflexividad y autocrítica.</li> <li>• Provee ejemplos.</li> <li>• Confunde categorías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Versión ampliada del criterio.</li> <li>• No aporta ejemplos.</li> <li>• Confunde categorías.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poca autorreflexión.</li> <li>• Mismo contenido en autoevaluación y coevaluación.</li> </ul>
Nivel de progresión según competencias	Alta	2/3	1	1
	Media	2	1	2/3
	Baja	2	1	1
Correlación con calificación asignada por el docente	Alta	Correlativa	NO es correlativa	NO es correlativa
	Media	Correlativa 1 punto de diferencia	NO es correlativa 3 puntos de diferencia	NO es correlativa 2 puntos de diferencia
	Baja	NO es correlativa 2 puntos de diferencia	NO es correlativa 4 puntos de diferencia	NO es correlativa 2 puntos de diferencia

Leyenda	
	Horarios del curso Diseño Digital 1 del ciclo 2021-1
	Categoría/subcategoría creada para hallar la correlación entre los resultados obtenidos
①	Nivel de progresión 1: Estudiante comprometido con cumplir lo requerido
②	Nivel de progresión 2: Estudiante comprometido, activo y reflexivo
③	Nivel de progresión 3: Estudiante asume liderazgo y busca resolver posibles conflictos

**Nota:** Elaboración propia

En el horario 0511, la evaluación del texto escrito demostró que la forma en que los alumnos reflexionan sobre su desempeño es altamente descriptiva, independientemente de la calificación que hayan obtenido. Los estudiantes proveen ejemplos e identifican situaciones concretas según los criterios

de evaluación. Sin embargo, en ocasiones, confunden un criterio por otro. Todos alcanzaron el segundo nivel de progresión de “Trabajo en equipo”, mientras que dos alumnas, de los grupos con calificación alta y media, respectivamente, demuestran actitudes de liderazgo, una característica que corresponde al tercer nivel de progresión. En general, las calificaciones guardan correlación con las colocadas por los docentes. (Morán, 2007, p. 14).

En el horario 0512, la evaluación del texto muestra que los estudiantes realizan una evaluación superficial, redactan una versión ampliada del criterio y mezclan categorías, por lo que el nivel de progresión de “Trabajo en equipo” se mantiene, de manera general, en el primero. En todos los casos, se identificó que la calificación asignada por los estudiantes no guarda relación con los argumentos que emplean para su sustentación. El grupo con calificación alta mantiene una relación cercana a la calificación del docente a diferencia de los grupos con calificación media y baja, que muestran una divergencia de tres a cuatro puntos.

En el horario 0513, la evaluación del texto muestra que dos de los grupos emplean los mismos argumentos tanto en la coevaluación como en la autoevaluación. Quienes realizaron esta práctica también muestran una reflexión muy superficial sobre su proceso: afirman acciones, pero no brindan ejemplos. Los estudiantes que demuestran una mayor capacidad de autocrítica son los que conforman el grupo con la calificación media. Ambos muestran algunas características que corresponden al nivel 3 de progresión. En el grupo con calificación alta, una estudiante se mantiene en el nivel 1 de progresión y su compañera oscila entre los niveles 2 y 3. En el caso del grupo de calificación baja, ambos se mantienen en el primer nivel, aunque una de las estudiantes muestra ciertas características del nivel 2. Si bien las calificaciones son similares a las colocadas por los docentes, no se identifica que, en el caso del grupo con calificación alta, la reflexión se corresponda

con la nota colocada.

Los puntos en común identificados en los tres horarios están relacionados con las situaciones que se presentaron en cada grupo de trabajo. En cuanto a los criterios de “Comunicación” y “Negociación”, gran parte de los estudiantes menciona que un factor determinante es el hecho de que hayan trabajado juntos en otros cursos; también se alude a que la concordancia entre “perfiles emocionales” contribuyó a que el trabajo en equipo fuera exitoso. Con relación a este punto, también se ha identificado que los grupos que tuvieron mayores dificultades para comunicarse fueron aquellos que trabajaban por primera vez con sus compañeros. Ellos mismos identificaron que no tenían la suficiente confianza para expresar discrepancia o disconformidad, lo que afectó negativamente el desarrollo del proyecto. Los alumnos que tuvieron un menor desempeño fueron autocríticos con respecto a la actitud que asumieron al iniciar el proyecto, mencionan el exceso de confianza, el no establecer una estrategia clara desde el inicio y la falta de decisión como aspectos que dificultaron su proceso.

Finalmente, también es importante resaltar algunas estrategias adoptadas por iniciativa propia de los estudiantes y la reflexión sobre las mismas. Con respecto a la coordinación del trabajo en equipo, dos grupos obtuvieron buenos resultados al preferir las reuniones sincrónicas por sobre las asincrónicas. Asimismo, uno de los grupos resalta en el criterio de “Negociación” puesto que, para afrontar la divergencia de ideas, decidieron desarrollar los procedimientos por separado y evaluar cuál de ellos sería la mejor opción, por lo que realizaron un balance entre los recursos disponibles y las habilidades del grupo. En relación con el criterio de “Comunicación”, un grupo menciona como estrategia el uso de ejemplos para transmitir ideas y asegurar el entendimiento de la contraparte. En el criterio de “Compromiso”, otro grupo alude a la creación de un horario de trabajo; sin embargo, no se brindan mayores detalles sobre cómo funcionaría esta herramienta.

## 7. CONCLUSIONES

- Evaluar es una actividad natural e intrínseca a todo ser humano. A lo largo del tiempo, esta se ha dotado de percepciones negativas para las personas que forman parte de la cultura educativa tanto de docentes como de estudiantes. Estas percepciones le atribuyen una mayor carga de trabajo, causante de fatiga, aburrimiento y la decisión de jalar o desaprobando a alguien. Para cambiar esto, es necesario pensar la evaluación desde una perspectiva formativa. Como Juane (2016) afirma, “la evaluación está al servicio de quien aprende”, por lo que tiene que ser entendida como una herramienta oportuna para la mejora del aprendizaje del estudiante.
- El trabajo en equipo es una competencia genérica en el modelo educativo PUCP que refiere al desarrollo del trabajo colaborativo entre los estudiantes de pregrado. Se desarrolla a través de un plan de acción en el que cada miembro posee tareas asignadas, individuales y grupales, ya sea por la identificación de sus habilidades o por el rol que asumen. La cohesión y compromiso del grupo dependerá de la interdependencia positiva que promueva el docente. Además, esta competencia se puede monitorear a través de fichas de valoración para evaluar el desempeño a nivel individual y grupal con el fin de reflexionar y buscar una mejora en las acciones de todos los miembros.
- Para evaluar el trabajo en equipo en el contexto de pandemia es necesario que el estudiante aprenda a evaluar para que pueda regular su propio aprendizaje. Para este fin, existe la estrategia de evaluación multiactores que se utiliza en las empresas para medir el desempeño de los trabajadores. En el caso pedagógico, la variedad de actores está constituido por el mismo grupo de estudiantes y el profesor. Los estudiantes se evalúan entre ellos (coevaluación), evalúan su propio

desempeño (autoevaluación) y, además, el docente media o supervisa estas evaluaciones para obtener una calificación objetiva.

- La competencia de “Gestión de proyectos de diseño” maneja dos RA que originan herramientas de planificación y de evaluación del equipo. Por un lado, en el RA sobre planificación del proceso, el docente preparó una matriz de monitoreo de tareas y un reglamento de equipo para que sea intervenido por los estudiantes. Por otro lado, en el RA sobre el trabajo colaborativo, se socializó una rúbrica holística en la que los estudiantes debían escribir sus reflexiones en torno a los criterios de “Negociación”, “Comunicación”, “Equidad” y “Compromiso”.
- La aplicación del trabajo en equipo en el curso Diseño Digital 1 desarrolla parte de la competencia de “Gestión de proyectos de diseño”. Por ello, en este curso, los estudiantes, en equipos de dos integrantes, gestionan el proceso de cinco proyectos de diseño de movimiento o motion design. Los cuatro primeros proyectos tienen un enfoque propedéutico para el aprendizaje de las herramientas, mientras que el quinto proyecto presenta mayor complejidad y se asemeja al contexto profesional.
- A partir de los resultados sobre el uso de las fichas de valoración, se concluye que esta herramienta propicia un espacio para que los estudiantes reflexionen sobre su desempeño y permite a los docentes observar situaciones que no son posibles de monitorear en el aula. Si bien los criterios de evaluación ayudan a los estudiantes a organizar sus ideas, aún se percibe cierta confusión entre algunos de los criterios establecidos.
- A pesar de la dificultad identificada en los estudiantes de diferenciar algunos criterios de evaluación, la implementación de las herramientas de coevaluación y autoevaluación en el aula nos permitieron identificar algunas estrategias adoptadas

por los mismos estudiantes. Entre ellas, se encuentran el uso de ejemplos para comunicarse mejor, el establecimiento de horarios de trabajo, la evaluación sobre los recursos y habilidades como estrategia para llegar a consensos cuando se presentan ideas diferentes.

## 8. TRABAJO A FUTURO

- Para evaluar la competencia “Trabajo en equipo”, se necesita considerar que los estudiantes deben conocer las habilidades que involucran un trabajo en equipo: negociación, compromiso, equidad, comunicación, entre otras. Estas habilidades podrían ser explicadas de forma teórica y con ejemplos sobre sus procedimientos, así como reforzadas en la práctica cuando los equipos están en grupos de Zoom. Asimismo, hay que considerar que la implementación de competencias en diseño gráfico en la PUCP es un aspecto relativamente nuevo, por lo que es probable que docentes de ciclos anteriores hayan aplicado esta competencia de forma limitada. Entonces, no es de extrañar que algunos estudiantes estén en un primer nivel de progresión, considerando que el segundo nivel corresponde al ciclo en que se encuentran actualmente (quinto ciclo del pregrado).
- Si bien la conformación de equipos de forma aleatoria y rotativa durante cinco ejercicios puede promover la interacción entre los estudiantes, esta opción debería funcionar solo para un primer momento. Luego, se pueden probar estrategias de conformación de grupos basadas en las fortalezas que el docente va observando en sus alumnos a través del desarrollo del primer ejercicio. Tanto en las conversaciones como en las entregas pueden medirse progresivamente las capacidades de los estudiantes en relación con la comunicación visual, escrita y oral como variables para la selección de equipos. Además, al dejar a los grupos trabajar en clase en salas de Zoom, se

puede observar la capacidad de los estudiantes para liderar, coordinar y consensuar acuerdos a través del diálogo con el equipo. Entonces, es necesario que se destine una parte del tiempo de la clase para que los estudiantes coordinen.

- En los casos analizados, se ha observado que una alta reflexividad sobre el desempeño no está necesariamente ligada con el haber obtenido una calificación alta. Se han observado dos tipos de situaciones: por un lado, grupos con calificación alta que presentan poca reflexividad y no son autocríticos sobre su propio proceso, y, por otro lado, grupos con calificación alta que sí presentan una reflexión acompañada de argumentos y descripciones detalladas sobre su desempeño. También, se han observado grupos con calificación media y baja que consiguen un alto grado de reflexividad y autocrítica a través de una descripción detallada de situaciones concretas. En un trabajo futuro sería interesante analizar, en un periodo de estudio más amplio, el posible impacto que tendría el ser críticos sobre el trabajo de uno mismo en la ejecución de futuros proyectos, así como trazar la evolución de esta capacidad en la etapa formativa universitaria de los estudiantes.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atxurra, C., & Villardón-Gallego, L. (2015). La competencia de trabajo en equipo. En L. Villardón-Gallego, (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior: Metodologías específicas para su desarrollo* (pp. 79-102). Narcea.
- Becerra, R. & Moya, A. (2008) Una perspectiva crítica de la evaluación en matemática en la Educación Superior. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*. Año 9, No.1 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781923.pdf>
- Brutus, S., & Gorriti, M. (2005). La Evaluación Multifuente Feedback 360°. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(3), 235-252. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317624003>
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Octaedro.
- Hansen, R. (2006). Benefits and problems with student teams: suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business*, 82(1), 11-19. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.1.11-19>
- Iglesias, J., Osuna, I., & Visbal, L. (2004). Reflexiones en torno a la definición de Proyecto. *Educación Médica Superior*, 18(2). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412004000200005](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412004000200005)
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Juane. (14 de febrero de 2016). La evaluación al servicio de quien aprende [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=enj3Dz6HbBc&t=2s>
- Lafourcade, P. (1992). *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial Kapeluz.
- Lema, Y. (2000). La evaluación de aprendizajes en un currículo por competencias. *Educación primaria al final de la década: Políticas curriculares en el Perú y los países andinos*. Tarea.

Miranda Cárdenas, A. C. (2005). Proceso de reflexión y evaluación curricular: una opción por la flexibilización de los programas académicos de pregrado: la experiencia de la Pontificia Universidad Javeriana. En K. Cabrera & L. E. González. (Eds.), Currículo Universitario Basado en Competencias: Memorias del Seminario Internacional (146-163). Universidad del Norte. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/01/curriculo-universitario-basado-en-competencias.pdf>

Modelo educativo Pucp (2016). Pontificia Universidad Católica del Perú <https://s3.amazonaws.com/files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/08/17165513/modelo-educativo.pdf>

Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 4, núm. 2, julio-diciembre, 2004, Universidad de Costa Rica. San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9084/17481/>

Picaroni, B., & Loureiro, G. (2010). ¿Qué matemática se enseña en las aulas de sexto año de Primaria en escuelas de Latinoamérica? Páginas de Educación, 3(1), 29-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.657>

Pontificia Universidad Católica del Perú, Dirección de Asuntos Académicos. (2018). Competencias Genéricas de la PUCP: Descripción de competencias y sus niveles de progresión (Documento de trabajo, octubre 2018). [https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cdn02.pucp.education/academico/2019/03/20165541/daa\\_ogc\\_competencias\\_gen\\_descripcion\\_progresion\\_0319.pdf](https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cdn02.pucp.education/academico/2019/03/20165541/daa_ogc_competencias_gen_descripcion_progresion_0319.pdf)

Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Arte y Diseño. (2020). Perfil de egreso de Diseño Gráfico (Documento interno, febrero 2020).

Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes. Grupo Magro Editores.

Real Academia Española (s.f.). Propedéutico. En Diccionario de la lengua española Recuperado el 13 de agosto de 2021, de <https://dle.rae.es/propedeutico>.

Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El derecho a la educación afectado. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(3), 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>

Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Grao.

Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1993). Evaluación sistemática: guía teórica y práctica. Paidós; Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Vicerrectorado Académico PUCP (Julio 14, 2021). Educación virtual: docentes no pueden perder de vista el porqué de la evaluación. <https://vicerrectorado.pucp.edu.pe/academico/noticias/educacion-virtual-docentes-no-pueden-perder-de-vista-el-porque-de-la-evaluacion/>