



EVALUACIÓN CONTINUA EN EL AULA DE FINANZAS EN TIEMPOS DE POSTCOVID-19

CONTINUOUS ASSESSMENT IN THE FINANCE CLASSROOM IN TIME OF POSTCOVID-19

MIGUEL ÁNGEL LATORRE GUILLEM

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir", España

KEYWORDS

University Education
Continuos Assesement
Blended Learning
Classroom Learning
PostCovid-19
Finance
Heading

ABSTRACT

This study addresses the impact on university teaching caused by the Covid-19 pandemic and the lecturer's reflection on the continuous assessment system in view of the return to face-to-face or blended learning in the classroom. The results obtained show that through the new assessment criteria, students are more participative as they are more familiar with the specific competences of the subject. Moreover, the methodological changes applied provide the evaluation process in the finance classroom with a notable improvement for its adaptation to the professional environment.

PALABRAS CLAVE

Educación Universitaria
Evaluación Continua
Asistencia Semipresencial
Aprendizaje en el Aula
PostCovid-19
Finanzas
Rubrica

RESUMEN

El presente estudio aborda el efecto en la educación universitaria provocado por la pandemia del Covid-19 y la reflexión por parte del docente del sistema de evaluación continua ante una vuelta a la modalidad presencial o semipresencial en las aulas. Los resultados obtenidos muestran que a través de los nuevos criterios de evaluación los alumnos son participativos al tener una mejor comprensión de las competencias específicas propias de la asignatura. Además, los cambios metodológicos aplicados dotan al proceso de evaluación en el aula de finanzas de una mejora notable para su adaptación al entorno profesional.

Recibido: 11/ 06 / 2022

Aceptado: 18/ 08 / 2022

1. Introducción

El interés que despierta este trabajo parte de una situación inesperada y de gran impacto en la educación universitaria como es la pandemia provocada por el Covid-19. Esto supone una reformulación del modo como se imparte la docencia a partir de un proceso de análisis y reflexión de los criterios de evaluación que hasta la fecha se han aplicado en la asignatura Finanzas Corporativas II dentro del módulo de finanzas. Así, se observa, que los criterios de evaluación desarrollados, hasta la fecha y que están presentes en esta situación excepcional, añaden al grado de aprendizaje conseguido por el alumno, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas para la asignatura. Ante esta situación se plantea la necesidad de incorporar la utilización de instrumentos válidos y adecuados a lo largo del semestre de carácter evaluable. Además, se pretende potenciar el grado de motivación del alumno en el desarrollo de las actividades en grupos de trabajo mediante un manejo eficaz de la pregunta de evaluación, evitando un desanimo inmediato y la necesidad de acudir de forma reiterada a un refuerzo positivo por parte del docente en cada paso resolutivo.¹

Este cambio metodológico ante la situación de la vuelta a las aulas dentro de un entorno de control del Covid-19 que se plantea dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así y de acuerdo con el proceso de innovación educativa que requiere esta nueva situación que se tiene que afrontar desde la perspectiva de la educación universitaria. De esta forma, se requiere de un cambio profundo de cómo debe de abordarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación del mismo.¹ Así, a través del sistema de evaluación continua, y, por tanto, en base a un aprendizaje continuo y progresivo el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento de la aplicación de las competencias, para lo que es necesario redefinir las actividades concretamente las de evaluación Etxabe *et al.* (2011). Por lo que, es necesario plantear diversos criterios de evaluación: resolución de cuestiones, casos prácticos algunos en hoja de cálculo, registros del profesor de asistencia, participación y presentaciones orales. Hay que tener presente que en nuestras aulas la asistencia del alumnado es en modalidad semipresencial y esto supone orientar los esfuerzos del docente no solo hacia el grupo de alumnos que están en clase. Además, el docente tiene que fomentar una mayor motivación y participación de los alumnos que siguen, al mismo tiempo, las clases de forma virtual desde sus casas. El docente debe de partir de una premisa fundamental: debe tener claro lo que va a pedir al alumno. Esta situación de seguridad sanitaria supone una mayor exigencia en el trabajo del docente dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje del alumno. Por lo que, el docente tiene que incrementar sus esfuerzos y adoptar las herramientas necesarias que estén orientados hacia la autonomía del alumno, clave de la formación universitaria. El alumno debe de ser responsable de su trabajo, con márgenes de libertad y de responsabilidad. Debemos ser capaces de presentar al alumno sistemas de evaluación que reproduzcan situaciones a las que tiene que hacer frente en un entorno profesional. Sin embargo, el docente se enfrenta a la heterogeneidad del alumnado y la necesidad de buscar alternativas ante la situación de Covid-19, Grande de Prado *et al.* (2020-21).

De esta manera, este trabajo que se centra en una nueva propuesta metodológica de la asignatura troncal Finanzas Corporativas II de 6 ECTS del Grado en Administración y Dirección de Empresas, persigue potenciar este sistema de evaluación continua favoreciendo el correcto desarrollo de las competencias dentro de una situación de crisis sanitaria. Así, la asistencia semipresencial del alumno supone un reto en el desarrollo del trabajo del docente; para lo cual se valora un mecanismo como las rubricas que se entregará a los alumnos previamente antes de iniciar una determinada actividad con el fin de ayudarles a pensar sobre los criterios con los cuales su tarea será juzgada Bujan (2011). La elaboración de las rubricas están orientadas a fortalecer la autonomía del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la experiencia en el aula conviviendo con el Covid-19

A través de los resultados obtenidos por la utilización de esta propuesta innovadora de evaluación, se observará, si el comportamiento de los alumnos puede ser más participativo (asistencia en modalidad semipresencial) y responsable en su aprendizaje mediante el desarrollo de actividades con unos criterios que van a calificar las competencias específicas de la asignatura establecidas previamente en la guía docente y que les permite obtener una mejor comprensión de la evaluación y por tanto de la nota obtenida.²

2. Objetivos

La adaptación de la educación universitaria en una situación de pandemia dentro del Espacio Europeo de Educación superior (EEES), requiere el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje para adecuarnos y respetar el proceso de Bolonia. Así, dentro de este marco, se observa la necesidad de mejorar por parte de los docentes en el conocimiento de nuevos métodos y técnicas para la evaluación de los trabajos dirigidos. Concretamente en este trabajo haremos referencia al modelo de actividad propuesta que requiera una resolución por parte de grupos de alumnos o trabajo en grupo.

1 MECD, 2003, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento Marco.

2 Según Blanco (2008) las rúbricas sirven para averiguar cómo está aprendiendo el alumno.

¿Por qué el trabajo en grupo? La realización de tareas de grupo, de tipo cooperativo o colaborativo, son eficaces para la obtención de determinadas competencias. Por la experiencia previa los alumnos trabajan bien en grupos de dos o tres personas, pero si los grupos son más grandes se encuentran con muchas dificultades para conseguir un óptimo rendimiento. La tarea realizada en grupo da lugar a que el resultado final sea único y compartido por todos los integrantes del grupo. Sin embargo, esto no siempre se da así y requiere del trabajo del docente para encauzar el este tipo de trabajo en grupo. En este sistema de evaluación se opta por las tareas grupales cooperativas que ayudan a poner en común los conocimientos de cada componente del grupo sobre determinados conceptos Winter (2000).

En este nuevo escenario de pandemia, el docente debe velar por la adaptación de la educación universitaria según la formulación de las competencias específicas definidas en la guía docente de la asignatura Finanzas Corporativas II. Así, se pretende mejorar en el aprendizaje de conocimientos y habilidades de las competencias específicas de la guía docente de la asignatura y que deben de alcanzar nuestros alumnos en esta área de conocimiento de finanzas y de la búsqueda de alternativas por la situación de asistencia a clase en modalidad de semipresencialidad. De esta forma, para este objetivo se requiere de la elaboración de la rúbrica como instrumento para la evaluación de las diferentes actividades propuestas a lo largo del periodo lectivo de la asignatura, un semestre. Esto permitiría que el alumno que desarrolla su etapa formativa inmersa en este proceso de innovación educativa logre mejores niveles de desempeño en las diferentes competencias específicas de la asignatura.

Para ello, este trabajo se centra en analizar las posibilidades de este cambio metodológico a través de la elaboración de rubricas que establecerán los criterios de evaluación de las actividades, el calendario de realización de las actividades y el tiempo estimado. Se pretende una mayor necesidad, por un lado, de transmitir a los alumnos los cambios que se plantean y, por otro lado, homogeneizar la oferta de trabajo al alumno presencial y no presencial. A través de lograr: aumentar la capacidad de los alumnos de asumir responsabilidades, tendencia a eliminar la clase magistral, mayor autonomía en el aprendizaje, fomentar el interés y la motivación, la implicación en su aprendizaje y mejorar las calificaciones de las actividades propuestas a los alumnos en la evaluación continua.

En resumen, en este trabajo se plantean cambios de acuerdo con el proceso de educación universitaria respecto a la valoración de la evaluación de la enseñanza, partiendo de la propia naturaleza del aprendizaje por competencias, entendiendo la evaluación continua como una actividad educativa más y dentro de un entorno de seguridad sanitaria de índole global.

3. Sistema de Evaluación Continua PostCovid-19

Una cuestión relevante para el docente es como gestiona dos grupos humanos en un mismo tiempo de clase. Así, el docente tiene el 50% de los alumnos presenciales y el otro 50% realiza el seguimiento de la clase mediante la aplicación Teams. El objetivo del docente es utilizar la herramienta metodológica de enseñanza que le proporciona una % de garantía elevado de que los alumnos con asistencia presencial o por Teams, entienden los contenidos que se explican en clase y las directrices para la resolución de las actividades que se plantean dentro del sistema de evaluación continua de la asignatura Finanzas Corporativas II. Estas cuestiones vienen reforzadas del análisis de los indicadores académicos de la asignatura Finanzas Corporativas II tanto para la modalidad presencial y distancia en el curso académico 20-21.

Para este fin y en este trabajo, se plantean la elaboración de la rubricas, como herramienta que pretende dar respuesta a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior. Las rúbricas que se propone en este trabajo han sido formuladas para la asignatura Finanzas Corporativas II de 4º curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas dentro del módulo de Finanzas. El grupo es semipresencial para el periodo lectivo del 1º semestre del curso académico 2020-2021. La realización de las actividades propuestas en el sistema de evaluación continua se realiza por grupos mínimos de 2 alumnos, en la mayoría de las actividades con un máximo de 3 alumnos.

Así, a la hora de diseñar la evaluación continua, es necesario identificar los resultados perseguidos, formular las competencias específicas que deben desarrollarse durante el periodo docente y que suponen una mayor señalización del aprendizaje de la asignatura próximo al entorno profesional, aspecto que se pretende valorar en este trabajo a través de las rúbricas. Algunas competencias requieren, por lo general, la asimilación de conocimientos previos: resolución de casos prácticos; búsqueda de información, de documentación y de fuentes; capacidad de análisis, de síntesis y de crítica; expresión escrita y oral; trabajo en equipo y utilización de herramientas informáticas según manifiestan en su trabajo Delgado & Oliver (2006). A continuación, se deben seleccionar las actividades concretas para, finalmente, determinar los criterios de evaluación a través de las rúbricas, eje fundamental de este trabajo.

De este modo, la elaboración de la rúbrica partirá, en primer lugar, de diferentes aspectos susceptibles de evaluación, orientados hacia una escala de clasificación y criterios para su aplicación siguiendo las recomendaciones Blanco (2008; 181-183) considerando el primer nivel de dominio que a través de indicadores y descriptores valora la participación y colaboración activa en las tareas de equipo y potenciará la confianza, la cordialidad y la orientación a la tarea conjunta Bujan (2011).

En segundo lugar, describiremos los atributos del desempeño óptimo y los agrupamos en torno a dimensiones o componentes del trabajo o tarea. Definimos las cualidades que contemplamos para demostrar que tenemos un desempeño óptimo. En tercer lugar, se diseña la escala para valorar el nivel de desempeño en cada categoría-dimensión y completar los descriptores de cada nivel. Así, definimos los criterios de evaluación a los cuales se les asigna un valor de acuerdo con el grado de realización. Los niveles de desempeño que hemos considerado se recogen en el trabajo de Bujan (2011) son Avanzado, Intermedio e Inicial.

La plantilla de la rúbrica se facilita al alumno previo a cada una de las actividades propuestas durante el primer semestre del curso académico y hay que indicar, que en este trabajo se desarrolla una tipología diversa de actividades, que permiten: desarrollar diferentes competencias que ayudan a enriquecer el aprendizaje del alumno y la utilización de diferentes recursos y siempre desde un enfoque práctico y con diferentes grados de aprendizaje. Por lo que, las actividades propuestas durante la evaluación continua, persiguen los resultados que deben desarrollar la asignatura a través de la aplicación y reflexión de todos los contenidos teóricos y prácticos presentados en cada tema, se puedan aplicar a situaciones concretas que se repliquen en el entorno profesional y que permitan desarrollar las distintas competencias de la asignatura. Así, tal como hemos comentado previamente, la formulación de las actividades sigue el diseño de una evaluación continua según presentan en su trabajo Delgado & Oliver (2006) mediante la identificación de los objetivos-competencias que deben desarrollarse, la selección de las actividades que deben realizarse y la determinación de los criterios de evaluación. También para la formulación de las actividades de tipo online tenemos en cuenta las consideraciones de Cabero (2013) donde se debe tener en cuenta aspectos como su variabilidad, evolución en su grado de dificultad, la oferta de actividades obligatorias y opcionales, de tipo individual y grupal, normas claras y especificar los criterios de evaluación.

Para la mejor comprensión de las diferentes actividades de evaluación continua planteadas en las clases semipresenciales y para la adquisición de conocimientos y el correcto desarrollo de las competencias se utilizan las herramientas más habitualmente disponibles en las universidades (García Peñalvo et al., 2020). Así podemos destacar el uso de:

- Moodle: que se permite realizar cuestionarios, tareas, foros, lecciones y calificar actividades, entre otras funciones.
- Videoconferencias: esta herramienta se desarrollaría dentro de la aplicación Teams.

Las actividades abarcan la evaluación de la asistencia y participación en clase, la resolución de diferentes actividades prácticas de diverso grado de dificultad (4 casos), la prueba objetivo tipo test y una prueba final práctica.

Las actividades están disponibles en la plataforma virtual y de acuerdo con la explicación de los contenidos de la asignatura, se van proponiendo al alumno. El alumno de acuerdo con los criterios de evaluación realiza la actividad en grupos de 2 y entrega la actividad en el plazo establecido en soporte informático dentro del punto de entrega del Campus Virtual UCVnet. El plazo de entrega se establece previamente y no se aceptan actividades fuera del plazo establecido. Por otra parte, el profesor debe entregar las actividades evaluadas lo antes posible con las anotaciones que correspondan, con la finalidad de que el alumno observe sus equivocaciones y las subsane, esto permitirá reconducir también el proceso de aprendizaje. Este hecho es muy valorado por el alumno según Delgado & Oliver (2006), permite favorecer la motivación en el desarrollo de las actividades de evaluación continua y ver la recompensa por el esfuerzo realizado o transmitir un mensaje al alumno de que debe existir un punto de inflexión en su comportamiento en la resolución de las actividades. Las actividades propuestas durante la evaluación continua son libres de realizar por los alumnos en caso contrario de no tener evaluación continua se presentarían a un examen final de todos los contenidos de la asignatura.

Las rúbricas que se desarrollan en este trabajo, tal como se comenta previamente, son utilizadas para evaluar los niveles de desempeño de los alumnos, a través de actividades realizadas por grupo de alumnos y planteadas en el calendario académico de la asignatura. Este tipo de aprendizaje favorece según Buxarrais (1997:79) un comportamiento ético al considerar que se educa en valores cuando se encuentran un espacio de reflexión tanto individual, como colectiva, para que el alumnado sea capaz de elaborar de forma racional y autónoma los principios de valor, los principios que le van a permitir enfrentarse críticamente a la realidad.

Para la elaboración de las competencias de la asignatura Finanzas Corporativas II se sigue lo manifestado en sus respectivos trabajos por Blanco (2009) y De Miguel (2006). Al definir las competencias específicas nos permite centrarnos en aspectos a valorar en el entorno profesional. Baarmant et al. (2007) manifiestan en su trabajo la necesidad de incidir en el énfasis de las implicaciones de la evaluación auténtica que presentan en sus trabajos y que se asemeja al ejercicio de la profesión, cercanas al contexto social del lugar de trabajo y similares a los criterios que utilizan los expertos para valorar una tarea.

La elaboración de las competencias está orientada en transmitir los conocimientos (contenidos propios de la asignatura) que nos van a permitir conocer la metodología financiera adecuada para la resolución de las actividades propuestas. La formulación de las competencias permite que los alumnos puedan desarrollar las habilidades que les faciliten adquirir la destreza en hacer frente a las situaciones propias del entorno corporativo. Por último, definir la competencia facilita una aproximación al desarrollo de una actividad profesional, soportado

en la familiarización, el manejo y elaboración de documentos técnicos, en un entorno que promueva el trabajo en equipo y guiados desde una perspectiva ética en su comportamiento. Así, Martínez et al. (2002) manifiestan en su trabajo que la adquisición de competencias, están muy relacionadas con los objetivos del aprendizaje ético: la formación de profesionales y ciudadanos que construyen de manera independiente su conocimiento y que actúan de una forma responsable, libre y comprometida. Las competencias específicas de la asignatura Finanzas Corporativas II se presentan en la Tabla I que consideramos que estarían más acorde con el Sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de la asignatura Finanzas Corporativas II.

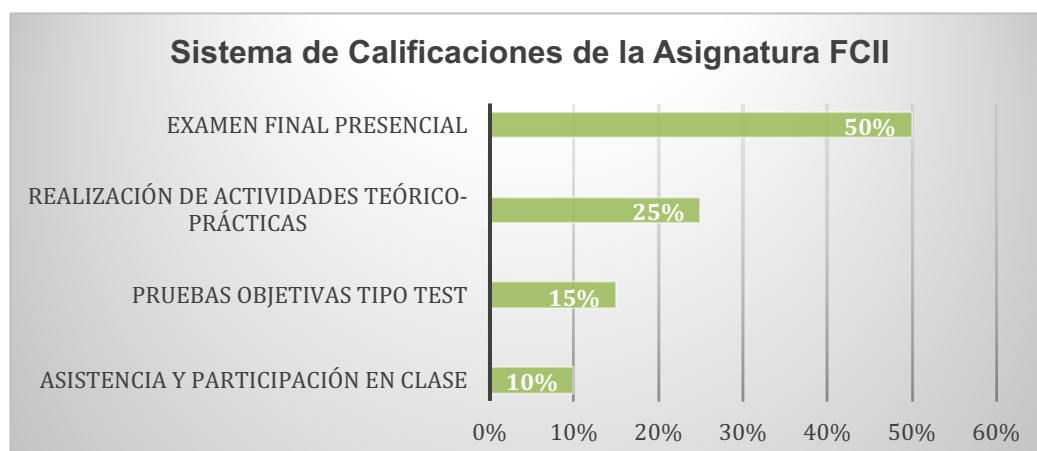
Tabla I Competencias específicas de la asignatura FCII

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	Ponderación			
	1	2	3	4
CE7 Capacidad para gestionar una empresa u organización entendiendo su posicionamiento competitivo e institucional e identificando sus fortalezas y debilidades			X	
CE8 Gestionar una compañía mediante su planificación y control, utilizando conceptos, métodos y herramientas (por ejemplo diseño e implantación de estrategia, benchmarking, gestión de calidad total, sistemas de costes ABC).		X		
CE9 Identificar las potenciales fuentes de información económica de utilidad y su contenido			X	
CE13 Capacidad para diagnosticar la situación y previsible evolución de una compañía a partir de los registros relevantes			X	
CE14 Capacidad para emitir informes sobre situaciones concretas de las compañías y mercados			X	
CE15 Capacidad para obtener, a partir de los datos, información valiosa para la toma de decisiones				X
CE17 Aplicación de criterios profesionales al análisis de problemas empresariales			X	
CE18 Capacidad para integrarse en cualquier área funcional de una organización y desarrollar diferentes tareas relacionadas con la gestión			X	
CE20 Capacidad para la negociación y la resolución de problemas			X	

Fuente: elaboración propia a partir de la Guía docente del Grado en ADE de la UCV curso académico 20-21

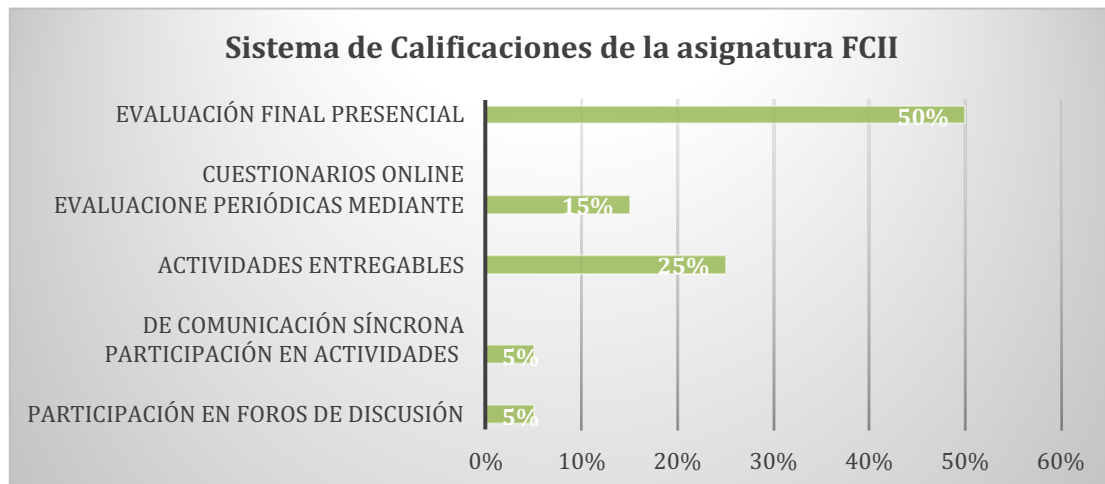
Una vez definidas las competencias y los resultados, establecemos en el sistema de evaluación continua que presenta en el Grafico 1 una valoración total para la asignatura Finanzas Corporativas II de un 50% repartido este porcentaje entre la asistencia y participación en clase (10%), la presentación de acuerdo con los criterios establecidos para la actividad de las tareas realizadas en grupos (25%) y la resolución de cuestionario tipo test (15%). En el siguiente grafico 1 y 2 representamos los valores en términos de la evaluación en modalidad presencial y a distancia. De esta manera, el alumno tiene a su disposición en la guía docente el vehículo educativo para la comprensión de los objetivos que persigue la asignatura y las metas educativas que se pretenden lograr.

Gráfico 1. Sistema de calificaciones (modalidad presencial)



Fuente: elaboración propia a partir Guía docente del Grado en ADE de la UCV curso académico 20-21

Gráfico 2. Evaluación de la adquisición de las competencias (modalidad distancia)



Fuente: elaboración propia a partir Guía docente del Grado en ADE de la UCV curso académico 20-21

4. Diseño del Sistema de Evaluación mediante Rubricas

El siguiente paso consiste en la construcción de la rúbrica. Así, cuando se evalúa por rubricas, el estudiante entiende por qué razón obtiene una determinada nota, que es capaz de hacer y que le falta para ir al siguiente nivel o al más superior. El propósito es evaluar actividades grupales en función del objetivo de la evaluación y de la tarea de aprendizaje propuesta. Las rúbricas deben de ser guías de puntuación usadas en la evaluación del desempeño de los estudiantes que describen las características específicas de un producto, proyecto o tarea en varios niveles de rendimiento, con el fin de clarificar lo que se espera del trabajo del alumno, de su valoración y de facilitar la proporción de *feedback* según manifiestan en sus trabajos Andrade (2005) y Mertler (2001). La rúbrica contendrá los criterios que especifiquen los elementos que se tienen en consideración en relación con la tarea realizada, indicaran el nivel de rendimiento y posibilitaran la resolución de la actividad práctica estableciendo los niveles de desempeño y los descriptores correspondientes. De esta manera, en las tablas II, III, IV y V presentamos las rubricas correspondientes a los criterios de presentación de las actividades que integran el sistema de evaluación continua. Así, en estas tablas establecemos tres niveles de desempeño 3, 2, 1 y por último 0 de acuerdo con los objetivos formulados desde un nivel avanzado, intermedio e inicial siguiendo las recomendaciones de Blanco (2008; 181-183) y reflejadas en el trabajo de Bujan (2011). En la tabla V concretamos el nivel de desempeño de las actividades en altamente competente, parcialmente competente y no competente esto nos permitirá que la evaluación sea más objetiva y consistente.

Tabla II. RÚBRICA CRITERIOS DE ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CLASE

CRITERIOS ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN EN CLASE	
Niveles de desempeño	Descriptores
3	Existe registro de asistencia a clase hasta del 80% de las sesiones presenciales. Participación en todas las actividades y discusiones planteadas en clase, proporcionando ideas y soluciones de forma significativa, realizan todas las actividades complementarias.
2	Existe registro de asistencia a clase mínimo hasta el 50%. Existe participación en las actividades y discusiones planteadas en clase, proporcionando ideas y soluciones en muchos casos y realiza más del 60% de las actividades complementarias.
1	Existe registro de asistencia clase mínimo hasta el 25% de las sesiones presenciales. No existe participación: actividades presenciales desarrolladas en clase, no presenciales desarrolladas en clase y en plataforma virtual.
0	No existe registro de asistencia a clase

Tabla III. RÚBRICA CRITERIOS DE RESOLUCIÓN ACTIVIDAD PRÁCTICA

CRITERIOS RESOLUCIÓN ACTIVIDAD PRATICA	
Niveles de desempeño	Descriptorios
3	La resolución presenta la aplicación de una metodología adecuada que conduce a una solución correcta en el contexto de la actividad. Los esquemas representados son correctos y claramente desarrollados. Las explicaciones y/o razonamientos, prestan apoyo a la resolución de la actividad y no contiene errores numéricos significativos.
2	La resolución presenta la aplicación de una metodología adecuada que conduce a una solución incompleta o desarrolla parcialmente la actividad. Por lo que, la solución no es correcta. Los esquemas representados son correctos y claramente desarrollados. Las explicaciones y/o razonamientos, muestra comprensión y análisis conceptual de la actividad, a pesar de que no esté bien desarrollado o completa al contener errores numéricos.
1	La resolución que se presenta no aplica la metodología de forma adecuada. El esquema representado es correcto. La explicación presenta errores significativos en su planteamiento. La resolución revela un análisis y entendimiento mínimo de la actividad.
0	La respuesta es totalmente incorrecta. No existe un planteamiento de la actividad, aplicación de la metodología, resolución numérica y razonamiento de la actividad correcto.

Tabla IV. RÚBRICA CRITERIOS DE RESOLUCIÓN CUESTIONARIO TIPO TEST

CRITERIOS RESOLUCIÓN ACTIVIDAD PRUEBA OBJETIVO TIPO TEST	
Niveles de desempeño	Descriptorios
3	La resolución se enmarca en el 100% de respuestas correctas de tipo test resueltas por el alumno. Las respuestas no contestadas no restan y las respuestas erróneas restan un 0,33%.
2	La resolución se enmarca en el 80% de respuestas correctas de tipo test resueltas por el alumno. Las respuestas no contestadas no restan y las respuestas erróneas restan un 0,33%.
1	La resolución se enmarca en el 50% de respuestas correctas de tipo test resueltas por el alumno. Las respuestas no constatadas no restan y la respuesta errónea restan un 0,33%.
0	La resolución se enmarca por debajo del 50% de respuestas correctas de tipo test resueltas por el alumno. Las respuestas no contestadas no restan y las respuestas erróneas restan un 0,33%.

Tabla V. NIVELES DE DESEMPEÑO DE LA ACTIVIDAD

Avanzado	Intermedio	Inicial
Altamente Competente	Parcialmente Competente	No competente
3	2	1

Fuente: Bujan (2011)

5. Resultados

En este apartado, presentamos los resultados obtenidos por la aplicación de los diferentes rubricas aplicadas a las actividades correspondientes. El estudio se realiza para la muestra de Hombres (H) y Mujeres (H). La muestra está constituida por 82 alumnos de 4º curso del Grado en Administración y dirección de empresas. En el Grafico 3 presentamos los resultados obtenidos en la actividad de asistencia y participación. Así podemos observar, la mayor asistencia de hombres (H) en todos los intervalos analizados, en comparación con las mujeres (M).

Gráfico 3. Actividad de asistencia y participación



Fuente: elaboración propia

En el Grafico 4 presentamos los resultados obtenidos de la participación de los alumnos en la resolución de las actividades prácticas. Así podemos observar, la mayor participación de hombres (H) en todos los intervalos analizados, en comparación con las mujeres (M). Resaltar que en términos totales la resolución de todas las actividades estaría en un rango del 92% de la totalidad de alumnos.

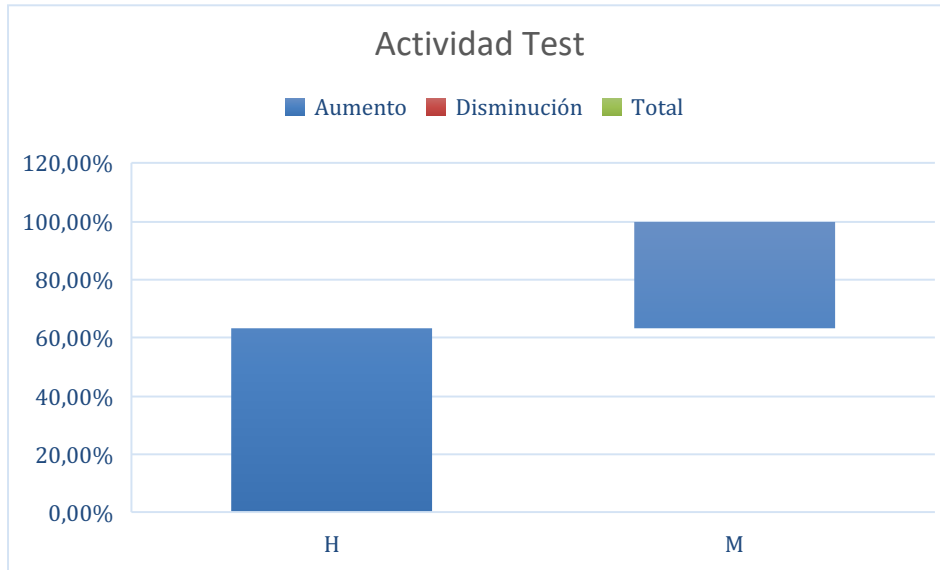
Gráfico 4. Actividad Practicas



Fuente: elaboración propia

En el Grafico 5 presentamos los resultados obtenidos de la participación de los alumnos en la prueba objetivo tipo test. Así podemos observar, la mayor participación de mujeres (M) en todos los intervalos analizados, en comparación con el hombre (H). Resaltar que en términos totales la resolución de todas las actividades estaría en un rango del 93% de la totalidad de alumnos.

Gráfico 5. Actividad Test



Fuente: elaboración propia

Con todo esto, hay una elevada participación de los alumnos en todas las actividades de la evaluación continua. Por lo que, podríamos sugerir que la elaboración de la rubricas favorece la comprensión de las actividades y fomenta su resolución en un momento educativo que resulta delicado por la situación de la pandemia.

6. Discusión y conclusiones

Este trabajo se centra en la elaboración de rubricas como elemento que permita la comprensión, desarrollo y calificación del sistema de evaluación continua para universidades presenciales que han tenido que hacer una adaptación de clases presenciales a un formato semipresencial con alumnos que asisten a clases presenciales y alumnos que siguen las clases en remoto, mediante la aplicación Teams.

Lo que en un primer momento se postulaba como una sustitución de las actividades docentes ha derivado hacia escenarios de evaluación semipresencial que, suponiendo el aspecto más complejo de gestionar en las titulaciones presenciales, más lejos de las actividades de evaluación continua; de hecho, la mayor parte de las universidades tiene que contemplar la posibilidad de que convivan evaluaciones presenciales y *online*, dependiendo de la evolución de la situación de la pandemia de la Covid-19 (Correll *et al.*,2020).

Si la docencia presencial ya supone un reto para la educación universitaria en las aulas, la posibilidad de una asistencia semipresencial supone una dificultad añadida para culminar el curso académico. Al comportamiento reactivo de los docentes y alumnos al cambio, se incorporan las limitaciones técnicas de sistemas preparados para dar un soporte informático específico a la realización de actividades que se realizan mayoritariamente presenciales.

Con el objeto de ayudar al profesorado dentro de la educación universitaria en el aula, se formulan las siguientes rubricas para la asignatura de Finanzas Corporativas II que faciliten el diseño de los mecanismos y las estrategias de evaluación que favorezcan un sistema de evaluación adecuado para la labor del docente y el aprendizaje del alumno dentro de los cambios que puede experimentar la asignatura por el efecto de las causas sobrevenidas de esta crisis sanitaria de índole global.

La formulación de la rúbrica requiere, por tanto, rediseñar el sistema de evaluación de la asignatura, es decir, el mejor planteamiento que contemple las competencias metodológicas y tecnológicas que permita hacer uso de una tecnología disponible y soportada institucionalmente en la universidad y que sea conocida por el profesorado y el alumnado asemejado a un formato semipresencial.

Con todo esto, el sistema de evaluación continua de la asignatura Finanzas Corporativas II debe de contemplar un mecanismo como son las rubricas que facilite la comprensión de las actividades contemplando la asistencia semipresencial de los alumnos y que le sirva de guía en la resolución más adecuada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics, *College Teaching*, 53 (1), p.p. 385-397.
<https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31>
- Baartman, L.K.J., Prins, F., Kirchener, P.A. & Van Der Vleuten, C.P.M. (2007). Determining the quality of competence assessment programs: a self-evaluation procedure, *Studies in Educational Evaluation*, 33, p.p. 258-281.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2007.07.004>
- Bujan, K. (2011). *La evaluación de competencias en la educación superior, las rubricas como instrumento de evaluación*. Ed. MAD, S.L. <https://DOI:10.4995/redu.2014.6421>
- Buxarrais, M.R. (1997,). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales, Desclée de Brouer*.
- Blanco, A (2008). *Las rúbricas un instrumento útil en la evaluación de competencias, En Prieto, L. (Coord), Blanco, A., Morales, P y Torre, J.C. La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado. Barcelona: Octaedro-ICE.*
- Blanco, A. (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Narcea, S.A. de Ediciones.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28821>
- Cabero Almenara, J. (2013). *Nuevos modelos, recursos y diseño de programas en la práctica docente. Manuales de UDIMA.*
- Corell, A., Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., & Abella-García, V. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. (Versión 1.1.)*. (<https://bit.ly/3feHS19>).
- Delgado, A. M., & R. Oliver (2006). La evaluación continua en un nuevo escenario docente, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3,1. DOI: <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.266>
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo por competencias, Alianza Editorial.*
- Etxabe, J.M^a, Garayalde, K.A., & D. Losada (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4, 3, 156-169.
- García-Peñalvo, F. J., Abella-García, V., Corell, A., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21
doi: 10.14201/eks.23013.
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella García, V. (2020). La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. *Enseñar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais*, 231-250.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/144440/capfinal.pdf?sequence=1>
- Grande de Prado, M., García Peñalvo, F. J., Corell, A., & Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 1(10), 49-58.
<http://hdl.handle.net/10366/145122>
- Huertas, J.A., & R.Agudo (2003). *Concepciones de los estudiantes sobre la motivación, En: La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*, Ed. Síntesis.
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético., *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, p.p.17-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=284122>
- MECD, 2003, Espacio Europeo de Enseñanza Superior, Documento Marco.
http://www.fce.udl.cat/EEES/ees/Documento_Marco.pdf
- Mertler, A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom, *Practical Assesesment, Research & Evaluation*, 7, (10). <https://doi.org/10.7275/gcy8-0w24>
- Raposo, M., & Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: Un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes, *Formación Universitaria*,4-4, p.p.19-28.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000400004>
- Winter, R.S. (2000). *Manual de trabajo en equipo*. Madrid. Díaz de Santos