

# La evaluación para el aprendizaje y los recursos virtuales en una secuencia didáctica de la formación universitaria.

Tanevitch, Andrea, Abal, Adrián, Schmidt, Karina, Castelli, Patricia y Censori, Casandra.

Cita:

Tanevitch, Andrea, Abal, Adrián, Schmidt, Karina, Castelli, Patricia y Censori, Casandra (2024). *La evaluación para el aprendizaje y los recursos virtuales en una secuencia didáctica de la formación universitaria. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/28>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/pdr>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **La evaluación para el aprendizaje y los recursos virtuales en una secuencia didáctica de la formación universitaria**

Autores: Andrea Matilde Tanevitch; Adrián Alejandro Abal; Karina Inés Schmidt, Casandra María Censori; Patricia Ester Castelli

IIES/FOLP/UNLP

[atanevitch@gmail.com](mailto:atanevitch@gmail.com)

### **Resumen**

En la universidad, los modelos tradicionales de evaluación centrados en la calificación, están siendo reemplazados por otros enfoques como el de evaluación para el aprendizaje, formativa o auténtica, donde la tecnología brinda un abanico amplio de posibilidades que facilitan el debate e intercambio de los estudiantes entre sí y con el docente. El objetivo de esta propuesta fue repensar la evaluación desde una función formativa, mediante una secuencia didáctica, orientada a la adquisición de conocimientos disciplinares, competencias comunicativas, digitales y de trabajo en equipo, estimulando la creatividad y los saberes experienciales. Concluimos que la sistematización de la evaluación para el aprendizaje, mediante instrumentos de autoevaluación y coevaluación, incluyendo el uso de recursos virtuales, promueve un aprendizaje significativo, útil, reflexivo y una evaluación más democrática.

*Palabras clave:* enseñanza; autoevaluación; coevaluación; odontología; virtualidad

### **Introducción**

En el ámbito educativo existe un creciente interés en mejorar y democratizar las instancias de evaluación, involucrando a todos los actores en la responsabilidad del proceso y de la información resultante. En la universidad, los modelos tradicionales de evaluación centrados en la calificación, están siendo reemplazados por otros, como la evaluación para el aprendizaje, formativa o auténtica, donde la tecnología brinda un abanico amplio de posibilidades que facilitan el debate e intercambio de los estudiantes entre sí y con el docente. Según Barrientos-Hernán *et al.* (2020), la *evaluación formativa* tiene como finalidad mejorar el aprendizaje de los estudiantes y para ello, el tipo de feedback es el elemento clave. En tanto, el concepto de *evaluación orientada al aprendizaje* comprende tres requisitos: estimular el aprendizaje de los alumnos; implicar a los alumnos en su propia evaluación y en la evaluación de otros compañeros; y el feedback o retroalimentación debe darse en el momento adecuado para que sea útil para el aprendizaje actual y futuro de los

estudiantes (Barrientos-Hernán *et al.*, 2020). El término *evaluación auténtica*, se relaciona con el mundo del trabajo y la necesidad de generar en el aula, “tareas lo más similares posibles a las condiciones que se encontrarán los alumnos en sus futuros ambientes de trabajo”(Barrientos-Hernán, 2020:79).

Uno de los problemas que se plantea en nuestro ámbito académico, respecto a la evaluación es que se la confunde con la calificación o la aprobación de un examen. Steinman (2012) pone de manifiesto algunas prácticas del profesor que desvirtúan la evaluación. Entre otras menciona: enseñar solo aquello que será evaluado si como transitar el curso tuviera como única finalidad de que el alumno sea evaluado; la evaluación como punto de llegada como finalización de una etapa, en la cual pocas veces se realiza una retroalimentación acerca de las fallas en el estudio y la nota como único registro de devolución del aprendizaje.

La evaluación como actividad para el aprendizaje requiere de la recolección sistemática de información sobre cómo el estudiante está aprendiendo, de manera tal que el profesor pueda exponer un juicio de valor sobre los logros y avances de los estudiantes (Iturrioz y González, 2015) en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, pero también que pueda detectar errores y dificultades y guiar a los estudiantes en la mejora de sus producciones o desempeño (Anijovich y Capelletti, 2017). Es un desafío para nuestras universidades pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación; resaltando su función formativa, como práctica colectiva orientada tanto a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado como a favorecer su implicación en los procesos evaluativos (López Pastor, 2011).

Desde este enfoque, la evaluación formativa consiste en actividades integradas al proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que su finalidad no es calificar sino ayudar a aprender (López Pastor, 2011). Esta ayuda que brinda el docente se denomina retroalimentación o feedback, a partir de la cual el estudiante reconfigura su aprendizaje para mejorarlo. Anijovich y Cappelletti (2017) plantean el concepto de *interacciones dialogadas formativas* como una práctica entre docentes y estudiantes con la finalidad de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y con los criterios de evaluación. Esta forma particular de conversación promueve la revisión de lo hecho con una mirada hacia el futuro, hacia la próxima tarea o desempeño del estudiante, y son prácticas valiosas para ofrecer retroalimentación a los estudiantes.

El objetivo de esta propuesta fue repensar la evaluación desde una función formativa, mediante una secuencia didáctica, orientada a la adquisición de conocimientos

disciplinarios, competencias comunicativas, digitales y de trabajo en equipo, estimulando la creatividad y los saberes experienciales.

## Metodología

El contexto en el que se inscribe la propuesta es la asignatura “Dimensión psicológica de la atención odontológica” perteneciente a segundo año de la carrera de odontología (UNLP). Siguiendo la progresión propuesta por Steinman (2020) para pensar la clase, consideramos como categorías didácticas: el sentido pedagógico como aquel que da significado a la propuesta didáctica; las categorías conceptuales del contenido, los desafíos cognitivos, el formato de la actividad; los recursos didácticos y el tiempo.

En nuestra experiencia planteamos como propósito pedagógico que los estudiantes (aún sin preparación para la atención de pacientes), sean capaces de relacionar, analizar, evaluar, crear y posicionarse como futuros profesionales mediante el conocimiento de aspectos psicológicos, cognitivos y motrices en las distintas etapas del niño en crecimiento, para construir una adecuada relación con el paciente. Además nos propusimos trabajar en el desarrollo de habilidades de la comunicación, trabajo colaborativo y uso de herramientas virtuales. Se seleccionó como eje temático la *relación paciente- profesional* pues relaciona varios tópicos sobre la atención de los pacientes en crecimiento. Las actividades se planearon a partir de la resolución de problemas sobre posibles pacientes, que se plantearon como casos disparadores. Se utilizó un organizador de la app Genial.ly para presentar la secuencia de actividades y los requisitos de ejecución (Fig. 1).



Fig. 1 Organizador de las actividades

Los estudiantes se organizaron en pequeños grupos, seleccionaron un caso clínico y a partir de su experiencia como pacientes, debían narrar una situación odontológica para el caso seleccionado. La creatividad se puso en juego al tener que caracterizar al paciente elegido a través de una construcción en espiral que involucrara los conocimientos

disciplinarios, a medida que se avanzaba en la complejidad de los tópicos. Además, tenían que describir y fundamentar su actuación como profesionales para generar el vínculo con el paciente niño, sus padres o tutores, que favorezca la comunicación y la atención. Para las actividades virtuales se recurrió al uso de herramientas compartidas (Google Drive) para promover el trabajo colaborativo y desarrollar habilidades digitales. Cada grupo compartía el link del documento con el/la docente para que éste pueda realizar un seguimiento y retroalimentar la producción. En la clase presencial el grupo exponía los avances y se fomentaba la opinión del resto de los grupos. La producción final de cada grupo consistió en elaborar una presentación digital a partir del caso trabajado que fue compartido en el muro (Padlet). Anijovich (2021) sostiene que para transformar una evaluación en auténtica, es necesaria una conexión entre la experiencia educativa y el contexto personal, social y profesional del individuo, dando sentido a lo que se aprende. A la vez, una evaluación democrática exige explicitar los criterios que el docente tendrá en cuenta para determinar la calidad del trabajo realizado y proporcionar a los estudiantes una retroalimentación y de esta manera valorar el logro de los objetivos. Propusimos instancias de autoevaluación utilizando una lista de cotejo y una rúbrica. Esta última contaba con un apartado de preguntas abiertas de reflexión sobre su desempeño. Al finalizar el curso, se realizó una encuesta de opinión sobre la propuesta didáctica donde se preguntó acerca de aspectos positivos y/o negativos en relación al aprendizaje basado en el análisis de casos clínicos, si se sintieron parte del proceso de construcción de la evaluación integradora y si el análisis de casos clínicos le ayudó a identificar los conocimientos que necesitaba reforzar.

## Resultados

Las producciones corregidas se compartieron en un muro (Fig. 2) contribuyendo como material de estudio para la evaluación integradora.

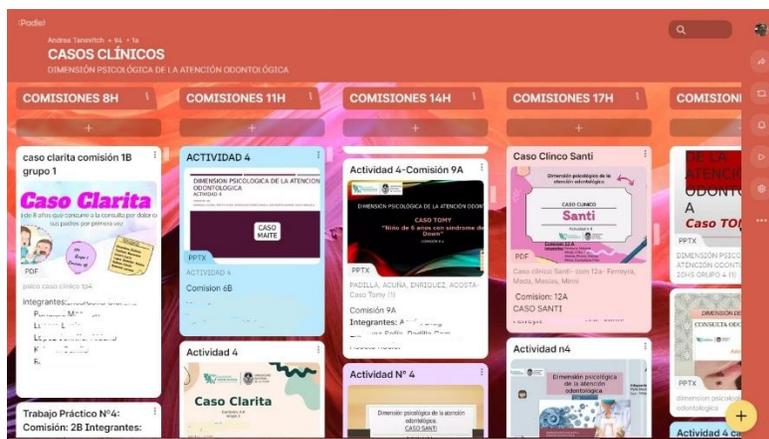


Fig.2 Socialización de producciones en el muro virtual

La rúbrica no tenía una cuantificación sino que consistió en una oportunidad de toma de conciencia y de guía para estar mejor preparado en la evaluación integradora. Muchos estudiantes reconocieron la necesidad de mejorar la comunicación oral, escrita y su importancia para relacionarse con el paciente. También se pusieron en evidencia sentidos del trabajo en grupo y del intercambio entre pares.

Entre las valoraciones sobre el trabajo con casos clínicos refirieron que fue positivo porque los acerca a la actuación como futuros profesionales. Algunas expresiones a modo de ejemplo:

*-“En lo positivo destaco la capacidad de relacionar el plan de estudios a la realidad. Y negativos no veo”*

*-“El aspecto positivo es que me pude involucrar como odontólogo frente a un paciente y ver de qué manera tratarlo”.*

También se registraron opiniones como esta: *“Interactuar en clase los temas con los compañeros hace mucho más llevadero todo. Y más las críticas constructivas”*, que dan cuenta del diálogo y evaluación entre pares.

Además, de 199 encuestados, el 91,4% se consideró parte de la construcción de la evaluación integradora y el 98,9% sintió que la experiencia contribuyó a identificar y reforzar conocimientos.

## **Conclusión**

Desde un enfoque de la evaluación basado en la racionalidad práctica y crítica, el sujeto que aprende participa activamente en la adquisición y en la expresión del saber, de ahí el carácter dialéctico y temporal del conocimiento. El conocimiento es construido y situado. Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias (Álvarez Méndez, 2001).

Concluimos que las actividades contextualizadas y la sistematización de la evaluación para el aprendizaje, mediante instrumentos de autoevaluación y coevaluación, incluyendo el uso de recursos virtuales, promueve un aprendizaje significativo, útil, reflexivo y una evaluación más democrática.

## **Bibliografía**

Álvarez Méndez J. M. (2001) El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones. En: “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Madrid: Ed. Morata.

Anijovich, R. y Cappelletti, G (2017) *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96

Barrientos-Hernán, E.J., López-Pastor, V.M., Pérez-Brunicardi, D. (2020) Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004>

Iturrioz, G., González, I. (2015). Evaluar en la virtualidad. *Signos Universitarios*, Anejo 2, 133- 144. Recuperado de: <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/view/3212/3958>

López Pastor, V.M., Manrique Arribas, J.C., Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72

Steinman J. (2020) Pensar la clase en la educación superior. *Hologramática*, Año XVII, 2(VI), 133-148